علم النفس

مجلة فصلية
تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

العدد الثالث والستون : يوليو - أغسطس - سبتمبر ٢٠٠٢
السنة السادسة عشرة





العدد الثالث والستون: يوليو - أغسطس - سبتمبر ٢٠٠٢ - السنة السادسة عشرة

علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

تدمد 0737 - 1110

١١١٠ ـ ٠٧٣٧



فى هذا العدد

كلمة التحرير

تعتبر الدراسة الأولى - وهي عن صعوبات التعلم من الموضوعات الهامة جداً في حياة الآباء والمدرسين والتلاميذ. وقد تم تناولها من زوايا جديدة تستحق أن يقوم عليها عدد من البحوث التي تصبح إضافة جديدة للعلم.

ويسعدنا اهتمام الأستاذ الدكتور أنور الشرقاوي بالبحث والعرض في مجلة علم النفس بالرغم من أنه يشغل درجة أستاذ منذ مدة طويلة. نتمنى أن يحذو حذوه أساتذتنا في مصر والبلاد العربية خدمة للعلم وللباحثين.

وتأتي الدراسة الثانية عن اضطراب الصمت الاختيارى. وقد ناقشها الأستاذ الدكتور عبد الرحمن سيد سليمان من زوايا متعددة وعرض غالبية التعريفات التي تناولتها.

وهي تعتبر الدراسة الأولى التي تنشرها المجلة في هذا المجال. وبحكم معرفتي وصلتي بالأطفال المشكلين فإنها حالات نادرة - وقد يكون السبب في عدم ظهورها هو عدم وعي الأسرة والمدرسة بأنه توجد مشكلة لدي الطفل ويعتبرونه هادئا أو خجولا، ويا حبذا لو اهتم بعض الباحثين بدراسة هذه المشكلة ميدانيا فهذه إضافة جديدة لمجال مشكلات الأطفال.

ويحظى هذا العدد أيضًا بدراسات جديدة ومنها دراسة للدكتورة عزة خليل وهى دراسة مستفيضة في أشكال اللعب الرمزى وعلاقتها بالاستعداد القرائى عند أطفال ما قبل المدرسة، وبعد مناقشة الجانب النظرى بكفاءة قامت الباحثة بإجراء بحث ميداني علي مجموعة من أطفال الروضة للتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين أنواع اللعب الرمزي والمدة التى يستغرقها الأطفال وبين نمو الاستعداد القرائي لهؤلاء الأطفال، وتعتبر هذه الدراسة جديدة فى مجال علم النفس فى مصر.

كذلك يقدم الدكتور محمد إبراهيم دراسة جديدة عن تقييم بعض مؤسسات رياض الأطفال في ضوء احتياجات نمو طفل ماقبل المدرسة وهي تصلح لأن تكون منهاجا تلتزم به الروضات. وقد عودنا الدكتور محمد بأن يقوم بتحويل الأبحاث إلي مناهج وبرامج مثل الذي قدمه من برامج التنمية وتعديل شخصية الأطفال التوحديين.

ويأتى بعد ذلك بحثان للأشقاء من البلاد العربية يسعد بهم الباحثون حيث يتم التفاعل في ميدان علم النفس، والمجلة تسعد دائمًا بنشر أبحاث من البلاد العربية. ومازالت البحوث والدراسات في مجال الذكاء تلاقى اهتماما، ويتضمن هذا العدد دراسة هامة للدكتور محمد إبراهيم جودة عن الفروق الثقافية فى الذكاء. وهذه الدراسة الجديدة تقدم إضافة هامة للباحثين فى هذا المجال.

ويأتي عرض الرسائل بعد ذلك: الأولى لطالبة مغربية ـ فاطمة الشريف الكتاني ـ والثانية لطالب من سلطنة عمان.

والرسالتان تدلان على اهتمام كبير بالموضوعات الجديدة فى مجال علم النفس.

رئيسة التحرير

أ. د. كاميليا عبد الفتاح

صعوبات التعلم: المشكلة، الأعراض، والخصائص

أ. د. أنور محمد الشرقاوى
أستاذ علم النفس التربوى
كلية التربية - جامعة عين شمس

مقدمة

موضوع صعوبات التعلم Learning Disabilities من الموضوعات التى شغلت اهتمام الباحثين والعلماء فى مجال علم النفس بصفة عامة وعلم النفس التربوى بصفة خاصة، وقد تزايد هذا الاهتمام بوجه خاص مع منتصف الستينات وبداية السبعينات، وإمتد البحث فى هذا الموضوع إلى عدة فروع أخرى من العلم مثل الطب النفسى والعصبى والتوجيه والإرشاد النفسى، والصحة النفسية، ومجال ذوى الاحتياجات الخاصة، أو ماكان يشار إليهم منذ فترة قريبة بذوى الإعاقات الخاصة، والمعوقين.

ومع تقدم البحث فى هذا الموضوع الحيوى، وإنتشار مراكز البحث والمؤسسات المتخصصة فى دراسة وعلاج حالات صعوبات التعلم من الجوانب المختلفة سواء الأكاديمية منها أو النمائية خفت حدة الخوف والقلق لدى أصحاب هذه الصعوبات وذويهم والقائمين على تربية ورعاية هذه الفئات. ولقد كان «البرت اينشتين» Albert Einstein عالم الرياضيات المشهور يعانى من بعض هذه الصعوبات فى طفولته وما بعدها بعدة سنوات فلم يبدأ «أينشتين» الكلام حتى سن الثالثة من عمره، كما كان يجد صعوبة فى تكوين الجمل حتى سن السابعة، وكان أداؤه المدرسى بوجه عام دون المستوى المطلوب فى مثل عمره. فلم يظهر أى تفوق فى الحساب ولم تظهر لديه أى قدرات خاصة فى أى من موضوعات الدراسة، بل كان يجد صعوبة واضحة فى دراسة اللغات الأجنبية وتنبأ له أحد المدرسين بعدم التفوق فى الدراسة. وإمتدت صعوبات اللغة عند «إينشتين» حتى مرحلة متأخرة من العمر. كما كان يعانى من صعوبة الكتابة والتعبير. إما بالنسبة للمهارات المعرفية فقد كان يجد صعوبة فى عملية التفكير، وخاصة فيما يتصل بالتعبير عن الأفكار(١٨).

ولم يكن «اينشتين» وحده الذى كان من ذوى صعوبات فى التعلم، سواء فى تعلم بعض المواد الدراسية، أو فى أداء بعض العمليات المعرفية التى تتصل بالجانب النمائى لهذه العمليات. بل كان هناك بعض المشهورين سواء من العلماء أو السياسيين مثل «وودروويلسون» Woodrow Wilson الرئيس الثامن والعشرين للولايات المتحدة الأمريكية فقد كان يعانى من صعوبة تعلم بعض الحروف حتى سن التاسعة وكذلك صعوبة فى تعلم القراءة حتى سن الحادية عشرة.

دولية صعوبات التعلم:

مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو بدولة معينة أو بثقافة معينة أو بلغة معينة، بل هى مشكلة ذات طابع عام توجد لدى بعض المتعلمين من أجناس مختلفة ذات ثقافات ولغات متباينة. وقد أكد دولية المشكلة تراكم البحوث والدراسات التى أجريت فى كثير من دول العالم على أطفال لديهم بعض الصعوبات فى تعلم بعض المهارات الأكاديمية والمعرفية. وقد أكدت تقارير هذه البحوث التى أجريت على هؤلاء الأطفال أنه ليس لديهم أى مشكلات فى الذكاء، ولكن لديهم صعوبات حادة فى تعلم اللغة سواء فى القراءة أو فى الكتابة أو فى النطق. كما يوجد لدى البعض الآخر منهم صعوبات فى تعلم العمليات الحسابية. ونظراً لأن المشكلة لها طابع عالمى أو شامل universal فى الثقافات المختلفة، فقد ظهرت فى كثير من دول العالم بعض المؤسسات والمراكز البحثية التى تهتم بدراسة وبحث هذه المشكلة. كما ظهرت بعض الدوريات العلمية التى تخصصت فى نشر البحوث والدراسات التى تهتم بهذا الموضوع الحيوى من وجهة النظر الدولية ومن المؤسسات الدولية التى تهتم إهتماماً خاصا بهذا الموضوع «الأكاديمية الدولية للبحث فى صعوبات التعلم The International Academy for Researching Learning Disabilities (IARID) وهى مؤسسة مهنية يطلق عليها «ثالماس» Thalmas، تهتم بوجه خاص بالبحوث والدراسات الدولية فى موضوع صعوبات التعلم وتصدر دورية منتظمة لنشر نتائج هذه البحوث والدراسات(٢٣).

وقد تبين من تقارير عدد لابأس به من البحوث والدراسات التى نشرتها الدورية التى تصدر عن هذه

الأكاديمية أن هناك مظاهر مشتركة واضحة لحالات صعوبات التعلم التى خضعت للدراسة والبحث رغم أن هذه الحالات كانت من ثقافات مختلفة مما يؤكد على أن المشكلة ليست محلية ترتبط بثقافة معينة أو بلغة معينة، بل أنها تعد مشكلة ذات طابع يتصف بالعالمية أو الشمولية.

وقد تبين من نتائج تقارير البحوث والدراسات الدولية التي نشرتها الأكاديمية الدولية للبحث فى صعوبات التعلم أن المشكلة تتزايد فى حالة وجود بيئات وثقافات وقيم وعادات مختلفة داخل المدرسة الواحدة وخاصة الصعوبات التى تتصل بتعدد لغات تلاميذ هذه المدارس ذات الثقافات والبيئات الاجتماعية واللغات المختلفة وتزداد حدة المشكلة حينما يكون لدى الطالب صعوبة خاصة سواء كانت أكاديمية أو نمائية. ولكن وجد من تقارير بحوث ودراسات هذه المؤسسة أن مشكلة تعدد الثقافات واللغات لاتوجد إلا فى دول معينة بذاتها، وتظل المشكلة موجودة داخل المؤسسة التعليمية التى لايوجد بها تعدد فى الثقافات واللغات ولاشك أن أتجاهات الآباء الثقافية يكون لها دوراً مؤثراً فى تزايد هذه المشكلات أو فى زيادة حدتها لدى التلاميذ الذين يكون لديهم بعض الصعوبات(٥).

ماهى صعوبات التعلم؟ ومأهمية تحديدها؟

عادة مايثير هذا السؤال كثيرا من المشكلات للمتخصصين فى هذا المجال من مجالات علم النفس التى تهم بالدرجة الأولى المهنيين الذين يعملون فى مجالات الرعاية وعلاج المشكلات السلوكية والنفسية وخاصة حينما يواجهون الفئات المختلفة من الأفراد الذين يبحثون عن إجابة لهذا السؤال من الآباء، أعضاء جمعيات الخدمة والرعاية الاجتماعية، العاملين فى المجال التربوى، المتخصصين فى العلوم الطبيعية ولهم صلة بالعمل التربوى، وكذلك الأخصائيين فى ميادين العمل الاجتماعى والنفسى، وتتمثل أهم مشكلات تحديد ماهية السؤال الذى يتعلق مباشرة بتعريف مصطلح صعوبات التعلم، Learning Disabilities بجانبين أساسيين:

الجانب الأول: يتعلق بالوصف الدقيق لجميع أشكال السلوك الذى يتصل بهذا المصطلح ويعتمد هذا الوصف الدقيق والشامل على مظاهر مشكلة الصعوبة كما ينظر إليها جميع المهتمين والمتخصصين فى جميع المجالات المرتبطة بمشكلات وأعراض صعوبات التعلم.

الجانب الثانى: يتعلق بتحديد جميع مظاهر وأشكال السلوك السابق الإشارة إليه فى الجانب الأول فى مصطلحات سلوكية محددة يمكن قياسها بدقة وشمول، وخاصة مايتصل بالسلوك الفعلى الذى يمارسه صاحب الصعوبة فى لحظات ومواقف معينة ومحددة أثناء مواقف التعلم، والتأكد من عدد مرات وأوقات حدوثها مما يجعلنا نطلق على مظاهر هذا السلوك «سلوك صعوبة التعلم» Learning disability Behavior (٢٠).

وكما هو شائع ومعروف بين المتخصصين فى المجالات العلمية المختلفة ومنها مجال علم النفس قد يوجد اختلاف بين المهتمين بموضوع صعوبات التعلم سواء من الأكاديميين أو المهنيين حول التعريف الدقيق والشامل لهذا المصطلح. وقد يرجع هذا الاختلاف جزئيا إلى عدم الاتفاق حول بعض الأسس النظرية الأساسية المكونة للمصطلح مثل دور الجهاز العصبى المركزى فى صعوبات التعلم. وقد يرجع هذا الاختلاف إلى التغيرات الكثيرة التى تطرأ على تعريف المصطلح نتيجة المراجعات المستمرة

لماهية المصطلح، وخاصة مايتعلق بالتعريفات التى تتعامل بها المؤسسات والهيئات الحكومية المهتمية بالأفراد الذين يعانون من هذه الصعوبات والمشكلات السلوكية والنفسية الناشئة عنها[٢٠].

وقد أشار «باتمان وهارنج» Bateman, (1969) Clements. Haring فى التقرير الذى صدر عن قسم الصحة العامة بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن هناك عدة تفسيرات لهذا المصطلح ظهرت نتيجة الآراء والتوجهات المتباينة لمختلف المهنيين والمؤسسات المهتمة بهذه المشكلة. وخلال هذه الفترة التى تعددت فيها هذه التوجهات لم تستقر الآراء حول تعريف واحد شامل للخصائص التى يتضمنها هذا المصطلح. وكانت محاور هذه الاختلافات تتعلق بتوجيه التعريف نحو نماذج تشخيصى معين للصعوبات أو إلى اعتبار أن صعوبات التعلم تشتمل على تصنيفات فرعية تتضمن التأخر الدراسى، Retardation والتربية الخاصة، Special ed-ucation والقصور العصبى، Neurological Impairment لمتغير مميز أو لسبب آخر، أو أن هذا المصطلح يتضمن أو يغطى جميع الخصائص التى تتضمنها المحاور السابقة [٢].

التعريفات المختلفة لمصطلح صعوبات التعلم:

أولاً ـ تعريف رابطة صعوبات التعلم:

Lerrning Disabilities Association

لقد ظهر مصطلح صعوبات التعلم، Learning Disabilities لأول مرة فى عام ١٩٦٣ بعد أن اجتمعت عدة مجموعات من الآباء والمربين المتخصصين لأمور التربية فى شيكاغو لتكوين رابطة بينهم تهتم بشؤون التربية فى المدارس والمعاونة فى دراسة المشكلات التربوية التى تواجه أبنائهم وخاصة ذوى الاحتياجات الخاصة وهم الذين كان يطلق عليهم فى ذلك الوقت المعوقين إدراكياً، Perceptually Handicapped وذوى التشوهات المخية، Brain – injured وذوى الخلل أو القصور الوظيفى العصبى، Neurologically impaired وكانت كل مجموعة من هذه المجموعات تهتم بنوعية معينة من هذه المشكلات التى يعانى منها أبنائهم فى المدارس، وبعد عدة لقاءات بين هذه المجموعات من الآباء والمربين تم الاتفاق على أن يطلق مصطلح «صعوبات التعلم» على جميع الفئات المشار إليها وتكوين رابطة لرعاية وعلاج هذه الفئات من الأطفال وسميت باسم «رابطة صعوبات التعلم» Learning (LAD) Disability Association[١٠]

ومنذ ذلك الحين يطلق مصطلح ذوى «صعوبات التعلم» على جميع الحالات التى تعانى من مشكلات فى عملية التعلم سواء كانت هذه المشكلات ناشئة عن أسباب أكاديمية تتصل بأساليب واستراتيجيات التعلم والتعليم والأخطاء الناجمة عن سوء استخدام هذه الأساليب وأدت إلى ظهور صعوبات فى التعلم لدى الأطفال. أو أن تكون هذه الصعوبات فى التعلم ناشئة عن أسباب نمائية Development تتصل بالعيوب الخلقية أو الوظائف المخية العصبية أو بالعمليات المعرفية مثل الانتباه والإدراك والتذكر والتفكير.

ومن المشكلات المنهجية فى العلم مشكلة تعريف المصطلحات، وينطبق ذلك على علم النفس كغيره من العلوم. ولذلك فإن تعريف مصطلح صعوبات التعلم الذى حددته «رابطة صعوبات التعلم»، الذى سبق الإشارة إليه

وأعتبر بمثابة مظلة لبعض الفئات التي تعاني من بعض المشكلات سواء كانت مشكلات أكاديمية أو نمائية قد أحدث بعض الاختلاف بين الباحثين والمتخصصين في ممارسة العمل مع هذه الفئات سواء على المستوى الأكاديمي أو المستوى العلاجي والإرشادي. ولذلك ظل تحديد تعريف واحد لماهية صعوبات التعلم بمثابة قضية جدلية.

ثانيا- التعريف الفيدرالي في القانون الأمريكي: IDEA

وعلى الرغم من أن عدة تعريفات قد تم اشتقاقها على مدى السنوات التالية من التعريف الذي حددته رابطة صعوبات التعلم إلا أن بعض هذه التعريفات قد قوبل بالنقد من بعض الباحثين والمتخصصين في الموضوع.

ولذلك ظهرت ثلاثة تعريفات بعد ذلك حازت على قبول عدد كبير من المهتمين بالموضوع سواء على مستوى الأفراد أو الهيئات.

التعريف الأول هو التعريف الفيدرالي في القانون الأمريكي وتم تحديده بالأفراد ذوي صعوبات العمل التربوي Individuals with disabilities education ACT (IDEA) وهو من أكثر التعريفات انتشاراً وقبولاً من المتخصصين، و قد ظهر هذا التعريف في البداية عام ١٩٧٥ في القانون الأمريكي العام (٩٤ - ١٤٢) تحت عنوان: التربية لجميع الأطفال المعوقين Education for all, handicapped children وتم تعديله عام ١٩٩٠ تحت عنوان الأفراد ذوي صعوبات العمل التربوي، individuals with Disabilities Education ACT (IDEA)، وقد تم اعتماد القانون لهذه التسمية في عام ١٩٩٧ واعتبر تعريف صعوبات التعلم في القانون الفيدرالي بمثابة الأساس لكثير من التعريفات التي ظهرت في عدد من الولايات بعد ذلك، كما تم استخدامه في كثير من المدارس والمؤسسات التربوية[١١].

ويتكون هذا التعريف من جزئين، الجزء الأول اشتق من التقرير الذي عرض في المؤتمر القومي لرعاية المعوقين عام ١٩٦٨. ويتضمن هذا الجزء تحديد مصطلح «صعوبات التعلم الخاصة»، specific learning disabilities، ويعني أولئك الأطفال الذين يكون لديهم اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتعلق بالفهم أو في استخدام اللغة المقروءة أو المكتوبة والتي تؤثر بالتالي في القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والتهجي أو أداء العمليات الحسابية الأساسية. ويتضمن مصطلح صعوبات التعلم الخاصة حالات الاعاقة الإدراكية، perceptual handicaps والتشوهات المخية، brain injury وسوء وظائف المخ البسيط، Minimal Brain dysfunction وعسر القراءة، dyslexia الناشئة عن الحبسة النمائية وفقد القدرة على الكلام، Developmental aphasia.

ولايتضمن هذا المصطلح مشكلات التعلم التي تكون أساساً ناتجة عن الإعاقات الإدراكية، Perceptual handicap أو السمعية، audiual أو الحركية motor أو التخلف العقلي، Mental retardation أو الاضطراب الانفعالي، أو المشكلات الناتجة عن عوامل بيئية، Environmental، أو ثقافية، Cultural، أو انخفاض المستوى الاقتصادي.

أما الجزء الثاني من التعريف الاتحادي فإنه يهتم بالجانب الإجرائي حيث يظهر هذا الجزء في مجموعات من الإجراءات المنظمة للأطفال الذين لديهم صعوبات في

التعلم (المكتب الأمريكي للتربية ـ ديسمبر ١٩٧٧). وتحدد هذه الإجراءات أن يكون لدى الطالب صعوبات خاصة في التعلم إذا كان ينطبق عليه أحد الشروط الآتية:

١ـ إذا كان لايستطيع التحصيل الدراسي في السن والمستوى المناسب للتحصيل في واحد أو أكثر من المواد الدراسية المختلفة عندما تتاح له الفرص المناسبة للتعلم.

٢ـ أن يكون لدى الطالب تباين شديد بين مستوى تحصيله وذكائه في واحد أو أكثر من المجالات الآتية:

أ ـ التعبير الشفوي، Oral expression

ب ـ التعبير الكتابي، Written expression.

جـ ـ فهم الاستماع، Listening Comprehension.

د ـ فهم القراءة، Reading Comprehension

هـ ـ المهارة الأساسية للقراءة، Basic reading SKill

و ـ حل العمليات الحسابية، Mathematics Calculation

ز ـ الاستدلال الحسابي، Mathematics Reasoning

وبذلك يكون التعريف الاتحادي لمصطلح صعوبات التعلم قد حدد الأفراد الذين ينطبق عليهم هذا التعريف في العمل التربوي بأنهم:

١ـ الأفراد الذين يكون لديهم اضطراب في واحد أو أكثر في العمليات النفسية الأساسية. وتتحدد هذه العمليات العقلية مثل الذاكرة Memory، والإدراك الحركي Auditory Perception، الإدراك البصري Visual Perception، اللغة الشفهية Oral Language، والتفكير Thinking.

٢ـ الأفراد الذين يكون لديهم صعوبات في التعلم وخاصة في الكلام، الاستماع، الكتابة، والقراءة (مهارات التعرف على الكلمات، والفهم) والرياضيات (العد والاستدلال).

٣ـ الأفراد الذين لاترجع مشكلاتهم أساساً إلى أسباب أخرى مثل ضعف القدرات البصرية أو السمعية، الإعاقات الحركية، التخلف العقلي، الاضطرابات الانفعالية، أو سوء الأحوال البيئية أو الاقتصادية.

٤ـ التباين الشديد الموجود بين إمكانيات الطالب للتعلم ومستوى تحصيله المنخفض وبمعنى آخر أن يكون مستوى تحصيله منخفضاً تحت المستوى العادي بشكل واضح.

ثالثا ـ تعريف اللجنة الوطنية المشتركة: NJcld

تكونت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم، The National Joint Committee on Learning Disabilities من مجموعة من المتخصصين الذين يمثلون عدة منظمات مهنية تهتم بموضوع صعوبات التعلم ومشكلاته. وقد حددت هذه اللجنة المهنية المتخصصة في مشكلات صعوبات التعلم هذا المصطلح في كونه عبارة عن مصطلح عام يضم مجموعة من الاضطرابات التي تظهر لدى الأفراد في اكتساب واستخدام الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، والاستدلال والقدرات الرياضية وأن هذه الاضطرابات تظهر في أداء الأفراد وتنشأ عن عوامل داخلية وليست خارجية ومن المفترض أنها ترجع بالدرجة الأولى إلى وجود خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. ويمكن أن يصاحب هذا الخلل الوظيفي الذي يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم بعض المشكلات السلوكية

والنفسية مثل ضبط الذات، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ولكن هذه المشكلات السلوكية والنفسية لايتسبب عنها في ذاتها صعوبات في التعلم لدى الأفراد. وحتى في حالة مصاحبة صعوبات التعلم لبعض هذه المشكلات مثل الضعف أو القصور العصبي، Sensory impairment التأخر الدراسي، الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية، أو المؤثرات البيئية مثل الفروق الثقافية، التعليم غير الكافي أو غير المناسب، أو العوامل النفسية، فان صعوبات التعلم لا تكون بمثابة نتائج لهذه المشكلات أو أنها عوامل مؤثرة في حدوثها(١٧).

وبذلك تنحصر خلاصة التعريف الثالث لصعوبات التعلم في الآتي:

١ـ صعوبات التعلم هي مجموعة غير متجانسة Hetro geneous من الاضطرابات تظهر لدى الأفراد في شكل بعض المظاهر والخصائص السلوكية.

٢ـ صعوبات التعلم مشكلة داخلية لدى الفرد بمعنى أنها ترجع إلى عوامل داخلية أكثر منها عوامل خارجية مثل العوامل البيئية أو النظام التعليمي.

٣ـ يفترض أن المشكلة ترتبط بخلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. أي أن هناك أساس عضوي للمشكلة.

٤ـ يمكن أن تصاحب صعوبات التعلم صعوبات أخرى أو أنها ترتبط باشتراطات معينة ولذلك فمن الممكن أن يكون لدى ذوي صعوبات التعلم صعوبات أو اضطرابات أخرى كالاضطرابات الوجدانية أو الاجتماعية.

رابعاً ـ تعريف لجنة الوكالة الأمريكية: ICID

لجنة الوكالة الأمريكية لصعوبات التعلم، The Inter-agency Committee on L. Dis. هي لجنة حكومية تكونت بواسطة الكونجرس الأمريكي لوضع تعريف لمصطلح صعوبات التعلم ويشترك في هذه اللجنة ممثلين عن اثنتى عشرة وكالة من قسم الصحة والخدمات الإنسانية وقسم التربية في الكونجرس الأمريكي. والإضافة الجوهرية التي أدخلتها هذه اللجنة إلى التعريفات السابقة لمصطلح صعوبات التعلم هي اعتبار نقص المهارات الاجتماعية أحد الخصائص المصاحبة للأفراد ذوي صعوبات التعلم(٧).

ويتلخص تعريف هذه اللجنة في الخصائص الآتية:

١ـ أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يكون لديهم صعوبة أو صعوبات في الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، التفكير، الرياضيات، أو في المهارات الاجتماعية وهي الإضافة الأخيرة التي دخلت على التعريف وقوبلت بنقد من بعض الباحثين المتخصصين.

٢ـ أن صعوبات التعلم يمكن أن توجد مصاحبة لبعض الصعوبات الأخرى أو مشترطة مع ظروف معينة لدى ذوي صعوبات التعلم مثل المؤثرات الاجتماعية والبيئية والاضطرابات المتصلة بنقص كفاءة الانتباه.

٣ـ تحدث صعوبات التعلم لدى الأفراد بسبب عوامل داخلية المنشأ. ويفترض أنها تحدث بسبب خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. كما يفترض أن الاضطراب الذي يحدث في التعلم يكون بسبب تلف أو قصور في وظائف المخ.

وفى ضوء التعريفات الأربعة السابقة، والخصائص المميزة لكل تعريف من هذه التعريفات ومايركز عليه كل تعريف منها نجد أننا فى النهاية لانستطيع أن نحدد أى من هذه التعريفات أكثر شمولاً وعمقاً. بل نجد أنه من الضرورى أن نضع جميع هذه التعريفات موضع الاعتبار عند دراسة وتشخيص وعلاج حالات صعوبات التعلم، وخاصة مع تعدد هذه الصعوبات وتنوع مظاهرها لدى الأفراد. مما يجعلنا فى النهاية نستخلص الآتى:

١ـ أن موضوع صعوبات التعلم أصبح موضع لاهتمام عدد كبير من الباحثين والمتخصصين فى علم النفس والطب النفسى والهيئات والمؤسسات سواء الأهلية أو الحكومية المعنية برعاية الأطفال والشباب.

٢ـ من الخطأ أن نأخذ بتعريف واحد لصعوبات التعلم. والسعى إلى البحث عن تعريف واحد أمر غير مجدى وليس ضروريا، وذلك لأن مشكلات صعوبات التعلم فى أى مستوى عمرى هى مشكلات فردية بالدرجة الأولى مما يجعلها تختلف من فرد لآخر ومن حالة لأخرى. مما يترتب عليه أن يكون تشخيص وعلاج حالات صعوبات التعلم من الضرورى أن يناسب الخصائص المميزة لهذه الحالات. وذلك كما تبين من التعريفات السابقة أن هذه الحالات مختلفة فى الخصائص والشدة، وقد تشتمل على تداخل بين المظاهر التى تميزها[٩].

٣ـ أننا فى حاجة فعلاً إلى تعدد التعريفات. وذلك لأن التعريفات المختلفة تحقق أهداف ورؤى الأخصائيين والمهنيين المهتمين بهذا الموضوع. كما أن تعدد التعريفات يناسب حالات صعوبات التعلم المختلفة فى السن، وفى مستوى الشدة، والمظاهر المختلفة لهذه الحالات. كما أن التعريفات المختلفة يناسب الأغراض المختلفة ويشمل ذلك عوامل ظهور هذه الحالات، وأساليب قياسها وتشخيصها واستراتيجيات وأساليب التعليم التى تناسب هذه الحالات المختلفة، وكذلك أهداف البحث العلمى فى هذا المجال. وبدلاً من محاولة إخضاع جميع مظاهر حالات صعوبات التعلم إلى تعريف واحد يكون بمثابة مظلة لهذه الحالات، علينا أن نتفهم جيداً أن خصائص ومظاهر هذه الحالات، إنما تعكس الأنماط المختلفة لحالات صعوبات التعلم، وأن نتعامل مع هذه الحالات على هذا الأساس.[٩]

الأعراض المشتركة فى تعريفات صعوبات التعلم:

من العرض والتحليل السابق للتعريفات الأساسية الأربعة لصعوبات التعلم يمكن أن نصل إلى أن هناك مجموعة عناصر مشتركة بين هذه التعريفات تتلخص فى الآتى:

١ـ قصور وظائف الجهاز العصبى المركزى:

على الرغم من أن بعض الباحثين يغفل أحياناً الإشارة إلى دور الجهاز العصبى المركزى فى صعوبات التعلم إلا أنه من المؤكد أن العوامل العصبية، Neurological factors لها دور هام فى أغلب حالات صعوبات التعلم، وهو ماتضح فى التعريفات السابقة. ولما كان التعلم فى جميع أشكاله وأنماطه له أساس داخل المخ، فإن الاضطراب الذى قد يحدث فى أى عملية من عمليات التعلم يمكن أن يكون بسبب سوء وظائف الجهاز العصبى المركزى. ولذلك فإن أغلب المواقف التعليمية، والعوامل

البيئية يمكن أن يكون لها دور مؤثر فى عملية التعلم وفى وظائف المخ سواء إلى الأسوأ أو الأفضل. وفى حالات ومواقف كثيرة يصبح من الصعب إن لم يكن من المستحيل تأكيد دور الحالة العصبية بواسطة الفحص الطبى أو بواسطة الاختبارات الطبية الظاهرية. ولذلك يفترض فى أغلب حالات صعوبات التعلم أن قصور وظائف الجهاز العصبى المركزى وراء هذه الحالات، ويحدد ضرورة ملاحظة سلوك الأفراد الذين يعانون من هذه الحالات.

وقد كشفت نتائج البحوث الطبية وخاصة بالنسبة لحالات عسر القراءة Dyslexia أن هناك مؤشرات تؤكد على وجود أساس عصبى لحالات صعوبات التعلم. وعلى الرغم من أن المعلمين يهتمون بالدرجة الأولى بالسلوك الظاهر للطلاب سواء مايرتبط بالأداء التعليمى أو بخصائص الشخصية، فإن الملاحظات والبيانات الطبية تظل على درجة كبيرة من الأهمية فى تشخيص حالات صعوبات التعلم. وتاريخ البحث فى موضوع صعوبات التعلم يؤكد على الدور الجوهرى للباحثين الأطباء فى التنبيه لأهمية الاهتمام بالبحث فى هذا الموضوع.

٢ـ عدم اكتمال نضج بعض القدرات:

ويشير العنصر الثانى من العناصر المشتركة فى تعريفات صعوبات التعلم إلى أن احتمال عدم نضج بعض القدرات العقلية أو عدم الانتظام فى نموها قد يكون من أسباب حدوث صعوبات فى التعلم لدى بعض الأفراد. فالقدرة العقلية ليست قدرة عامة واحدة، ولكنها تتكون من عدة قدرات متخصصة مما قد يجعل لسبب أو لأسباب عديدة أن أحد أو بعض هذه القدرات الخاصة لايكتمل نموها الطبيعى لدى بعض الأفراد، وتظهر أعراض ذلك فى ظهور بعض صعوبات فى تعلم هؤلاء الأفراد. وعدم اكتمال نضج القدرة العقلية يظهر بوضوح فى أحد أو بعض القدرات أو العمليات المعرفية التى سبق الإشارة إليها كالانتباه أو الإدراك أو التفكير أو الذاكرة، وهو ماأكد عليه التعريف الفيدرالى فى أن صعوبة التعلم التى قد تحدث فى أداء المتعلم قد تكون بسبب أحد أو بعض هذه العمليات العقلية. ولذلك أصبح عنصر اكتمال أو انتظام النضج فى بعض القدرات العقلية الخاصة سبباً للفروق الفردية بين الفرد ونفسه وبين الفرد والأفراد الآخرين، كما أنه قد يكون سبباً فى إضطراب العمليات النفسية التى تؤدى بالتالى إلى ظهور أعراض صعوبات التعلم لدى بعض الأفراد.

٣ـ صعوبة التعلم وأداء المهام الأكاديمية:

من المؤكد أن الأفراد ذوى صعوبات التعلم يختلفون فى نوعية مشكلات التعلم التى تكون لديهم. وقد تكون صعوبة أحدهم فى اكتساب الكلام واللغة الشفهية، وتكون لدى الآخر فى القراءة، أو الحساب، أو الخط، أو فى المهارات الحركية، أو فى التعبير الكتابى، أو فى التفكير، أو فى إحدى العمليات النفسية الأخرى. وكما سبق الإشارة فى التعريف الفيدرالى لصعوبات التعلم تبين أن هناك سبعة مجالات أكاديمية خاصة تشمل على صعوبات التعلم قد تكون لدى الطلاب. ويرى «موت وليون ١٩٩٣» Moats and Lyon أن صعوبات التعلم هى عبارة عن فشل فى تعلم مهارة محددة أو مجموعة من المهارات بعد التدريس الجيد لهذه المهارات.(١٥)

بمعنى أن الصعوبة فى تعلم هذه المهارة أو فى مجموعة هذه المهارات المرتبطة بأداء عمل معين تعود

إلى الشخص صاحب المشكلة، وليس لأى من العمليات المتصلة بالموقف التعليمى. والتعريف الفيدرالى لصعوبات التعلم قد تم تحديده على أساس اكتشاف أن بعض الطلاب فى جميع الولايات الأمريكية الخمسين يكون لديهم بالفعل صعوبات فى تعلم بعض المواد الدراسية أو فى بعض العمليات العقلية(١١).

٤ - التباين بين إمكانية التعلم وانخفاض مستوى الأداء:

يرتبط العنصر الرابع من العناصر الأساسية المشتركة فى تعريف صعوبات التعلم بالفجوة التى توجد بين إمكانيات الفرد الكامنة لديه وانخفاض مستوى أدائه فى العمل المدرسى. فقد أكد التوجه الإجرائى فى التعريف الفيدرالى لصعوبات التعلم على أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يكون لديهم تباين حاد بين الأداء الفعلى والقدرة العقلية فى واحد أو أكثر فى سبعة مجالات تضم صعوبات التعلم، مما يجعل أغلب تعريفات صعوبات التعلم تؤكد على مفهوم التباين بين التحصيل الفعلى للطلاب والإمكانيات العقلية الكامنة لديهم. ولكى نتأكد من هذا التباين يجب أن نضع فى اعتبارنا مجموعة أسئلة هامة كل منها يثير بعض المشكلات الجديرة بالاهتمام وأهم هذه الأسئلة مايلى:

السؤال الأول - ماهى إمكانيات التعلم الكامنة لدى الفرد؟

غالباً ماتثار كثيراً من المشكلات بين الباحثين من مختلف التخصصات المهتمين بموضوع صعوبات التعلم بين علماء النفس فى مجال التقويم والقياس وخاصة قياس الذكاء والقدرات العقلية، وذلك لأن الحكم على إمكانيات الأطفال الكامنة ومنها مستوى القدرة العقلية يعتمد بالدرجة الأولى على مقاييس تلك القدرة كاختبارات الذكاء، واختبارات القدرات المعرفية، والأحكام الكلينيكية والمقاييس الأخرى المشابهة. وفى الغالب تكون اختبارات الذكاء ونسبة الذكاء هى الأساس فى قياس هذه القدرة. ويوجه النقد إلى المشتغلين فى هذا المجال بالنسبة لنسبة الذكاء فى قياس القدرة العقلية. وينحصر النقد فى أن اختبارات نسبة الذكاء ليست مقاييس مناسبة لقياس القدرة العامة لأنها متحيزة عرقياً وثقافياً. كما أنها تقيس التحصيل الدراسى أكثر مما تقيس الذكاء. وقد أشار «ليون» Lyon ١٩٩٤، ١٩٩٥ (١٣، ١٤) واستانوفتش Stanovich ١٩٩٣ (٢١) إلى أن هناك توجيهات بين المهتمين بقياس هذا المجال إلى أهمية إستخدام مقاييس أخرى أكثر دقة وغير متحيزة فى قياس الذكاء لتحديد الإمكانيات العقلية الكامنة لدى الفرد.

السؤال الثانى - ماهو مستوى التحصيل الدراسى الفعلى للفرد؟

يشير هذا السؤال إلى مستوى الأداء الملاحظ للفرد. حيث تبين من نتائج البحوث التى اهتمت بموضوع صعوبات التعلم أن كثيراً من الاختبارات التى تقيس أداء الأفراد لاتكون دقيقة وصحيحة فى قياس مستوى الأداء الفعلى للأفراد فى المواقف المختلفة. فقد تكون بعض هذه الاختبارات غير صادقة وغير ثابتة. أو ينقصها الدقة فى حساب الثبات والصدق. كما قد يكون حساب معايير هذه الاختبارات ليس مناسباً، مما يجعل فى النهاية الدرجات التى يحصل عليها الطلاب فى أغلب المواقف لاتعكس بدقة مستوى التحصيل الدراسى لهم، بالتالى تكون القرارات التى تتخذ بشأن هؤلاء الطلاب غير صحيحة، وخاصة فى المواقف الهامة.

السؤال الثالث - مادرجة حدة التباين بين الإمكانيات العقلية الكامنة والتحصيل الفعلي؟

إن تحديد درجة التباين بين إمكانيات الطالب العقلية وتحصيله الفعلي الملاحظ على درجة كبيرة من الأهمية في تحديد حجم المشكلة لدى الطالب، لما يترتب على ذلك من وضع الخطة أو البرنامج السليم لعلاج مشكلة صعوبة التعلم لديه. وتظهر مشكلة تحديد حدة التباين من اختلافات توجهات الباحثين والأخصائيين المهتمين بهذه المشكلة. فالتباين بين الإمكانات العقلية الكامنة والأداء الملاحظ في سنة دراسية واحدة في مستوى الصف الثاني الابتدائي لايعادل حدة التباين في سنة دراسية واحدة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي مثلاً باختلاف مستوى العمر بين المرحلتين ومايتشأ عن ذلك من اختلاف في مستوى القدرات ومعدل نموها وكذلك الخبرات التي تكون لدى الطالب، والمهارات وأساليب السلوك ومعالجة المشكلات التي تميزه عن الآخرين في المستويات الدراسية الأخرى. وينطبق ذلك إذا حددنا معيار حدة التباين في سنتين أو ثلاث سنوات دراسية بدلاً من سنة واحدة، فالفروق تظل قائمة بين المستويين. كما ينطبق هذا التوجه أيضاً إذا استعملنا المقاييس الإحصائية والنسب المئوية معيار الكشف عن حدة هذا التباين. ولذلك فمن الضروري على الباحثين والمهتمين بمشكلات صعوبات التعلم سواء مؤسسات أو أفراد أن يحددوا بشكل دقيق معايير الحكم على حدة التباين الموجود لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد تبين في الولايات المتحدة الأمريكية أن حوالي ٧٧ ٪ من هذه الولايات تستخدم في مؤسساتها المهتمة بمشكلات صعوبات التعلم واحداً من عدة محكات لتحديد حدة التباين بين الإمكانيات العقلية الكامنة ومستوى الأداء الفعلي لدى التلاميذ الذين يعانون من مشكلات صعوبات التعلم حتى يمكن أن يستفيدوا من خدمات المؤسسات المعنية التابعين لها في الولاية(٤).

ورغم الاعتماد بدرجة كبيرة على التباين بين القدرة العقلية الكامنة باستخدام نسبة الذكاء ومستوى الأداء الفعلي للطلاب في الكشف عن حالات صعوبات التعلم، إلا أنه يوجد بعض النقد إلى هذا الإجراء في أولويته:

١- على الرغم من وجود فجوة أو تباين بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي، فأن شرط رسوب الطالب لمدة عامين يعتبر شرطاً أساسياً للحكم عليه بأنه يعاني من صعوبة في التعلم. ولأن الرسوب الدراسي يؤدي في العادة إلى ظهور بعض المشكلات النفسية والدراسية لدى الطالب، فإن استخدام معادلة التباين قد تؤدي بالفعل إلى زيادة هذه المشكلات كما يزيد من حدتها.(١٦)

٢- تركز معادلة التباين بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي على محك انخفاض مستوى التحصيل لدى الطالب، مما يقلل من المظاهر الأخرى في تعريف صعوبات التعلم، وخاصة مفهوم الاضطرابات التي تكون في العمليات النفسية الأساسية، وكذلك المشكلات التي تظهر واضحة لدى الطالب الذي يعاني من صعوبة في التعلم. وطالما هناك عدة أسباب بجانب صعوبات التعلم تخفض جميعها معاً من إنجاز الطالب مثل التدريس الرديء، نقص الدافعية، وانخفاض مستوى الميل، أو وجود أسباب نفسية ووجدانية، فإن الاعتماد فقط على محك انخفاض مستوى التحصيل الدراسي يصبح غير كافياً.

٥ - استبعاد الأسباب المصاحبة للصعوبة:

يعتبر عنصر استبعاد الأسباب المصاحبة للأسباب الأساسية لصعوبات التعلم لدى بعض التلاميذ من العناصر المشتركة في تعريفات صعوبات التعلم السابقة. وهذا المكون في التعريف يعكس التصور بأن صعوبات التعلم ليست هي الناتج الأساسي للعوامل الأخرى مثل التأخر الدراسي Mental Retardation، أو الاضطرابات الوجدانية Emotional disturbance أو القصور البصري أو السمعي، أو العوامل البيئية سواء الثقافية أو الاجتماعية أو الاقتصادية. فقد تبين أن حوالي ٩٦٪ من الولايات المتحدة الأمريكية قد اتفقت على استبعاد هذا المكون من التعريفات التي وضعتها هذه الولايات عن صعوبات التعلم[٤].

أما عن جانب الممارسة فأن الأمر يختلف، حيث يصعب في بعض الأحيان تحديد الأسباب المصاحبة للصعوبة والأسباب الأساسية لصعوبة التعلم. وذلك لأنه غالباً ماتظهر مشكلات مختلفة لدى الطلاب ذوي صعوبات في التعلم. وقد كشفت نتائج البحوث عن أن المدرسين الذين يتعاملون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يلاحظوا على تلاميذهم نوعين رئيسيين من المشكلات، الأولى تتصل بالقصور الحسي والعصبي الذي قد يكون لديهم، والثانية تتصل بصعوبات في التعلم في واحدة أو أكثر من المواد الدراسية. ويكون من الصعوبة بمكان تحديد المشكلات الأساسية والمشكلات المصاحبة. ولذلك فهناك اتفاق بين الباحثين والمتخصصين على قبول فكرة أن العوامل أو الشروط الأخرى تتحدد بمصاحبة عوامل صعوبات التعلم كما تبين في تعريفات اللجنة الأمريكية الوطنية المشتركة (NJCLP)، ولجنة الوكالة الأمريكية (ICLD)[١١].

خصائص ذوي صعوبات التعلم:

كشفت نتائج البحوث والدراسات الأجنبية التي أجريت على الطلاب ذوي صعوبات التعلم أن هؤلاء الطلاب يكشفون عن عدد متنوع من الخصائص النفسية وصعوبات التعلم. ومن الصعوبة بمكان أن تجتمع هذه الخصائص وهذه المشكلات جميعها في طالب واحد. فقد وجد أن بعض هؤلاء الطلاب يكون لديهم صعوبات في تعلم الرياضيات، في حين البعض الآخر لديه صعوبات في تعلم اللغة المكتوبة أو المقروءة. كما تبين أن الانتباه واضطراب تكوين وتداول المعلومات Information Pro-cessing من أعراض الصعوبات المعرفية الملاحظة لدى عدد غير قليل من ذوي صعوبات التعلم وليس لدى جميع هذه الفئة من الطلاب. كما كشفت نتائج البحوث والدراسات التي اهتمت بهذه الفئة أن هناك بعض الخصائص المعينة تكون لها صفة الغلبة لدى عدد من الطلاب عند مستويات عمرية معينة.

فمثلا وجد أن الأطفال صغار السن يكون لديهم نشاط زائد Hyperactivety بدرجة ملحوظة عما يكون لدى المراهقين. بالإضافة إلى ذلك وجد أن القصور في العمليات النفسية والعقلية الذي يصاحب صعوبات التعلم عادة مايكون بمستويات مختلفة في المستويات العمرية المختلفة مثال ذلك أن مشكلة الاضطراب في تعلم اللغة يظهر في شكل التأخر في الكلام عند طفل ماقبل المدرسة، ويظهر في شكل اضطراب القراءة عند تلميذ المرحلة الابتدائية، ويظهر في شكل اضطراب في الكتابة عند تلميذ المرحلة الثانوية، ولذلك فمن الضروري عند تقويم أداء الطلاب أن يراعي فريق التقويم أهمية تحديد

الخصائص التى تظهر لدى الطلاب تحديداً دقيقاً وكيف أنها تعوق عملية التعلم لديهم.

ويمكن تلخيص الخصائص الشائعة لدى ذوى صعوبات التعلم التى توصلت إليها البحوث والدراسات الأجنبية فى الخصائص الآتية:

١- الاضطراب فى الانتباه:

لقد لوحظ أن الطلاب الذين يكون لديهم مشكلات فى الانتباه من الصعب عليهم تركيز الانتباه أثناء شرح الدروس وذلك لقصر مدى الانتباه وضعف القدرة على التركيز لديهم، مما يجعل من السهل تشتيت الانتباه لدى هؤلاء الطلاب. وقد يلاحظ على هؤلاء الطلاب النشاط الزائد والاندفاع، وقد يكون لدى البعض من ذوى صعوبات التعلم اضطرابات حادة فى مستوى الأداء ناشئة عن قصور مركب فى عملية الانتباه مما يزيد من حدة مستوى الصعوبة لديهم.

٢- الضعف فى القدرات النفسحركية:

كما يلاحظ على الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضعف واضح فى أداء القدرات النفسحركية Psychomotor abil-ities سواء بالنسبة لهذه القدرات بوجه عام أو بالنسبة للمهارات الدقيقة المكونة لهذه القدرات كالتآزر الحركى Motor Coordination ومايرتبط بتناول المثيرات المكانية.

٣- المشكلات الإدراكية فى تكوين وتناول المعلومات:

كما تبين أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يكون لديهم مشكلات واضحة فى تكوين وتناول المعلومات الإدراكية Information Processing سواء البصرية Visual أو السمعية auditory فقد وجد أن كثيرا من هؤلاءالأطفال يكون لديهم ضعف واضح فى التعرف على أصوات اللغة ومايرتبط بذلك من تمييز مقاطعها. وكذلك مايرتبط بسرعة التعرف على الحروف والكلمات بالنسبة للإدراك البصرى Visual Perception أو مايتعلق بمواقف الذاكرة قصيرة الأمد Term–Short memory.

٤ - الفشل فى بناء واستخدام الاستراتيجيات المعرفية فى مواقف التعلم:

لقد تبين أن عددا غير قليل من الطلاب الذين يكون لديهم صعوبات فى بعض جوانب التعلم أنهم لايستطيعون معرفة كيفية تحقيق التعلم الفعال فى مواقف التعلم المدرسى المختلفة. وذلك للفشل فى اختيار أو بناء الاستراتيجية المعرفية Cognitive strategy، المناسبة فى الاستذكار. وقد يكون هذا الفشل بسبب النقص فى مهارات التنظيم أو التلخيص أو التحليل مما يترتب عليه الفشل فى اختيار واستخدام أسلوب التعلم Learning Style الفعال وهو مايشار إليه بوظائف ماوراء المعرفة Meta Cog-nitive function.

٥- صعوبات فى القراءة:

كشفت نتائج البحوث والدراسات الأجنبية التى اهتمت بدراسة مشكلات صعوبات التعلم أن حوالى ٨٠٪ من الطلاب الذين يعانون من هذه الصعوبات يكون لديهم قصور واضح فى القراءة وتنحصر أهم المشكلات لديهم فى صعوبة تعلم فك شفرة الكلمات أو قصور فى مهارات التعرف على الكلمة الأساسية أو فى فهم مايقرأون.

٦ـ صعوبات فى اللغة الشفهية:

كما تبين كذلك من نتائج البحوث والدراسات المشار إليها إن عدداً كبيراً من الطلاب ذوى صعوبات التعلم يكون لديهم اضطرابات فى اللغة تكون واضحة فى الاستماع، وفى نمو اللغة، وفى الحديث، وفى تكوين الجمل، وبصفة عامة فى الكفاءة اللغوية.

٧ـ صعوبات فى اللغة المكتوبة:

وتعتبر صعوبة الكتابة من الصعوبات الواضحة التى تكون لدى الأطفال الذين يواجهون مشكلات فى اللغة. فالكتابة تمثل عقبة لدى هؤلاء الأطفال ويكون أدائهم ضعيفا فى المواقف التعليمية التى تحتاج إلى التعبير الكتابى.

٨ـ صعوبات فى الرياضيات:

وقد تنحصر المشكلة الأساسية لدى بعض التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم فى مشكلة الأداء المتعلق بالرياضيات مثل صعوبة التفكير الكمى Quantitative thinking أو صعوبة حساب الزمن أو المكان أو الحقائق الكمية بصفة عامة.

٩ـ صعوبات فى المهارات الاجتماعية:

وغالباً مايواجه عدداً كبيراً من ذوى صعوبات التعلم صعوبات فى المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الآخرين فقد تبين أن هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلات فى الحديث والتعرف فى المواقف الاجتماعية وينشأ عن القصور فى المهارات الاجتماعية صعوبات فى تكوين العلاقات الاجتماعية الصحيحة مع الآخرين، وكذلك الاحتفاظ بصداقات مع الآخرين.(١١)

صعوبات التعلم لدى الجنسين:

تشير نتائج البحوث والدراسات وكذلك تقارير العيادات النفسية والطبية الأجنبية التى اهتمت بدراسة مشكلة صعوبات التعلم أن عدد الأطفال والطلاب الذكور الذين يعانون من هذه المشكلات يصل تقريبا إلى أربعة أمثال عددهم لدى الإناث، الأمر الذى يبين حجم المشكلة لدى الذكور مما يكون لدى الإناث غير أن الدراسات الطولية التى اهتمت بدراسة هذه المشكلة ترى أن هناك عدداً كبيراً من الإناث يعانى من هذه المشكلة يعادل عدد مايعانيه الذكور منها. ومن ذلك دراسات ليون Lyon (١٩٩٥)(١٤). شيوتز وزملائه Shaywitz et. al (١٩٩٠)(٢٢). شيوتز، فليشر، شيوتز Shaywitz, Fletch-witz er, & Shay(١٩٩٥)(١٩). فقد كشفت هذه البحوث عن فروق بين الجنسين تستحق الاهتمام. فقد تبيّن أن الذكور تتضح لديهم مشكلات العدوان البدنى Physical aggression، وعدم ضبط السلوك بينما تظهر بوضوح لدى الإناث المشكلات التى تتعلق بالمجالات الاجتماعية واللغوية والمعرفية. كما تظهر لدى الأولاد صعوبات أكثر فى أداء قدرات الإدراك البصرى Visual motor-abilities، والتهجى Spelling، وميكانيزمات اللغة المكتوبة، بينما البنات ذوات صعوبات التعلم يعانين أكثر من قصور التحصيل الأكاديمى فى بعض مظاهر القراءة والرياضيات.(١٩)

وقد أمكن تلخيص الأسباب التى تكمن وراء مظاهر صعوبات التعلم لدى الجنسين فى الآتى:

١ـ **بالنسبة للأسباب البيولوجية:** يكون الذكور أكثر قابلية أو تعرضاً من الإناث فى صعوبات التعلم.

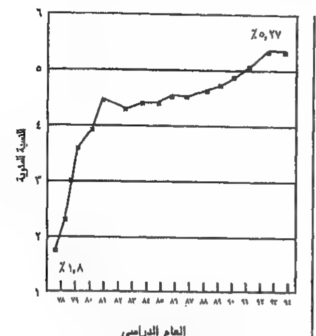
٢ـ بالنسبة للعوامل الثقافية: يتأثر أغلب الذكور بهذه العوامل، لأن الأولاد يميلون أكثر من البنات إلى ممارسة السلوك غير النظامى مما يجعلهم كثيرى الشغب وخلق المشكلات للكبار.

٣ـ بالنسبة لضغوط التوقع: تكون الضغوط النفسية المرتبطة بالنجاح المدرسى لدى الأولاد أكثر وضوحاً مما تكون لدى البنات، مما يجعل الذكور أكثر تأثراً من الإناث بهذه الضغوط ومايترتب عليها.(١١)

حجم وحدود المشكلة:

من الواضح أن تحديد حجم وحدود أى مشكلة من المشكلات التى تعوق المسار الطبيعى لعملية النمو التربوى فى أى مجتمع يعتبر من الإجراءات الهامة والضرورية لتوصيف هذه المشكلة ووضع البرامج والاستراتيجيات الملائمة لحلها. ولذلك بذلت الهيئات والمراكز النفسية والتربوية فى الولايات المتحدة الأمريكية الجهود لتحديد حجم مشكلة صعوبات التعلم فى مدارس الولايات المختلفة كما حاولت توصيف هذه الصعوبات وتحديد التعريف المناسب لها كما ذكر فى بداية هذه الدراسة.

ولذلك جاء تقدير حجم هذه المشكلة فى هذه المدارس فى مدى يتراوح بين ١ ٪، ٣٠ ٪ من تلاميذ هذه المدارس، ويتحدد هذا المدى بين الأطفال والشباب الذين يعانون من مشكلات صعوبات التعلم على أساس المحكات Criteria المستخدمة لتحديد الخدمات المطلوبة لهؤلاء الأفراد، ولذلك يتسع أو يضيق هذا المدى فى ضوء محكات الخدمات المطلوبة لذوى صعوبات التعلم كما يتأثر هذا المدى بمستوى شدة الحاجة إلى هذه الخدمات المطلوبة لذوى صعوبات التعلم بمثابة محكات أخرى تحدد من هم الأطفال والشباب الذين يندرجون تحت مسمى ذوى صعوبات فى التعلم(١١).



شكل رقم (١) النسبة المئوية للطلاب ذوى صعوبات التعلم من عام ١٩٧٨ إلى عام ١٩٩٤

وقبل تطبيق القانون (١٤٢/٩٤) عام ١٩٧٥ كانت تقديرات أعداد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم غير دقيقة، ولاتمثل الواقع الفعلى الموجود فى المدارس الأمريكية ومع تطبيق هذا القانون تم إجراء حصر شامل من خلال تنفيذ برنامج التعليم الفردى الذى مكن المشرفين على هذا البرنامج من حصر أعداد الطلاب الذين لديهم صعوبات فى التعلم مما أدى إلى الكشف عن الأعداد الفعلية لهؤلاء الطلاب عما كان قبل تطبيق القانون المشار إليه، وفى العام الدراسى الأول لتطبيق القانون (١٩٧٧/١٩٧٨) بلغ عدد هؤلاء الطلاب ٨٠٠٠٠٠ طالب بنسبة ١,٨ من عدد الطلاب المقيدين فى المدارس، وقد ارتفعت هذه النسبة إلى ٥,٢٧ بما يعادل ٢,٤ مليون طالب فى العام الدراسى ١٩٩٤/٩٣ (إحصاءات قسم التربية الأمريكى، ١٩٩٥). والشكل رقم (١) يبين التزايد المستمر لأعداد الطلاب الذين لديهم

صعوبات فى التعلم فى المدارس الأمريكية خلال الفترة من عام ١٩٧٨ إلى عام ١٩٩٤. (١١)

وقد ساهمت مجموعة من العوامل فى تحديد واتساع إطار من يشار إليهم بذوى صعوبات التعلم منها:

١ـ تزايد الوعى بمن لديهم صعوبات فى التعلم:

لقد تزايد الوعى awareness عن ذى قبل لدى العامة والخاصة بمصطلح ذوى صعوبات التعلم. وقد ظهر ذلك لدى الآباء والمربين كما أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم أنفسهم يمثلون ضغطا على المؤسسات التعليمية لتقديم الخدمات التى تساهم فى حل المشكلات التى تظهر لديهم نتيجة وجود هذه الصعوبات مما ساهم فى الضغط على المسئولين وإثارة الانتباه لديهم للاهتمام بهذه الحالات.

٢ـ التحسن فى إجراءات تحديد وقياس صعوبات التعلم :

وقد ظهر ذلك فى تقدم أساليب التقويم والتشخيص بالاختبارات والمقاييس المتقدمة المختلفة مما أدى إلى اتساع شريحة الأطفال والشباب الذين يندرجون تحت فئة من يطلق عليهم بذوى صعوبات التعلم.

٣ـ التقبل الاجتماعى والارتياح لتصنيف ذوى صعوبات التعلم:

كما ظهر خلال الفترات السابقة بعد اهتمام المؤسسات المتخصصة ومراكز البحوث بذوى الاحتياجات الخاصة تقبل الآباء والمربين على اختلاف مستوياتهم لمصطلح وتصنيف ذوى صعوبات التعلم لأنه يختلف عن المصطلحات الأخرى التى شاعت فى التراث النفسى لفترات طويلة والخلط والتداخل بين خصائص الأفراد الذين تم تصنيفهم تحت هذه المصطلحات مثل التخلف العقلى Mental Retardation، أو اضطرابات السلوك Behavior disorders، أو المعوقون Handicaps، أو بطيئو التعلم Slow Learners.

٤ ـ تناقص عدد المنح المخصصة للبرامج العامة:

خلال الفترات السابقة على ظهور مصطلح صعوبات التعلم التى أخذت به المؤسسات التربوية ومراكز البحوث النفسية بدأت فى التناقص كثيراً من المنح Funds التى كانت توجه إلى الرعاية التربوية والنفسية للأطفال والشباب الذين يعانون من بعض المشكلات التربوية أو النفسية وخاصة المنح الفيدرالية. ووجهت هذه المنح إلى البرامج المتخصصة فى التعلم النظامى. مثال ذلك المنح التى كانت تخصص للبرامج العلاجية Remedial Programs بشكل عام أصبحت توجه إلى البرامج الأكثر تخصصاً مثل برامج القراءة العلاجية Remedial reading وغيرها من البرامج التى تهتم بتشخيص وعلاج صعوبات تعلم محددة فى مدارس التعليم النظامى.

٥ ـ أحكام القضاء:

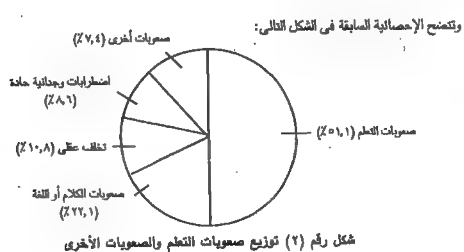
لقد وجد بعد الأخذ بمصطلح صعوبات التعلم أن عدداً غير قليل من قرارات وأحكام القضاء التى تتصل بتصنيف أطفال الأقليات الذى يتضمن فئة ما أطلق عليهم بالتخلف العقلى Mentaly Retarted أن هذا التصنيف مميز Discriminatory ويؤدى إلى مشكلات لدى هذه الفئات. حيث تبين من دراسات مكتب التربية الأمريكى أن بعض هؤلاء الأطفال يندرجون تحت مصطلح ذوى صعوبات التعلم وليس مصطلح التخلف العقلى والعكس صحيح. فمع تزايد حالات صعوبات التعلم تناقصت حالات التخلف العقلى نسبياً عما كانت عليه سواء فى فئة الأطفال أو فى فئة الشباب.(١١)

جدول (١) نسبة الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى السن من ٦ إلى ١٧ سنة خلال العام الدراسى ١٩٩٣ - ١٩٩٤

النسبة المئوية لتسجيل المدارس	النسبة المئوية لتسجيل المدارس	النسبة المئوية لجميع الأطفال الخاضعين لبرامج التربية الخاصة
صعوبات تعلم، Learning disabilities	٥,٢٧	٥١,١
صعوبات الكلام أو اللغة، Speech or language disabilities	٢,٢٨	٢٢,١
التخلف العقلى، Mental retardation	١,١١	١٠,٨
الاضطرابات الوجدانية الحادة، Severe emotional disturbance	٠,٨٩	٨,٦
صعوبات متعددة، Multiple disabilities	٠,٢٢	٢,١
قصور فى الجانب الصحى، Other health impaired	٠,١٨	١,٧
صعوبات فى السمع، Hearing disabilities	٠,١٤	١,٣
صعوبات فى تقويم أعضاء الجسم، Orthopedic disabilities	٠,١٢	١,٢
صعوبات بصرية، Visual disabilities	٠,٠٥	٠,٥
التوحدية، Autism	٠,٠٤	٠,٤
تشوهات مخية جراحية، Traumatic brain injury	٠,٠١	أقل من ٠,١
فقد السمع أو البصر، Deaf - blind	أقل من ٠,٠١	أقل من ٠,١
المجموع، Total	١٠,٣١	١٠٠,٠

(قسم التربية الأمريكى - واشنطون ١٩٩٥)(١١)

وتتضح الإحصائية السابقة فى الشكل التالى:



شكل رقم (٢) توزيع صعوبات التعلم والصعوبات الأخرى

المقارنة بين صعوبات التعلم والصعوبات الأخرى:

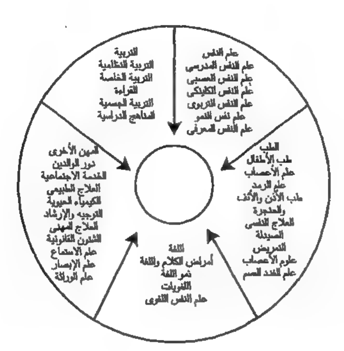
من الأمور التى تساعد مساعدة فعالة فى تشخيص وعلاج صعوبات التعلم أن نميزها تمييزاً دقيقاً عن الصعوبات الأخرى التى يعانى منها الطلاب فى مراحل التعليم المختلفة والجدول التالى يوضح نسبة صعوبات التعلم إلى الصعوبات الأخرى للأطفال من سن ٦ إلى ١٧ سنة.

وتكشف الإحصائيات كذلك أن أغلب الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم (نحو ٧٨٪) يتلقون خدمات تعليمية وإرشادية وعلاجية فى الفصول العادية، أو فى حجرات خاصة معدة لذلك، أو فى الاثنين معاً إذا اقتضى الأمر ذلك. وتبين هذه الإحصائيات أن حوالى ٣٤٪ من هؤلاء الطلاب يتلقون هذه الخدمات بالفصول العادية، وأن حوالى ٤٤٪ منهم يتلقى هذه الخدمات فى الفصول الخاصة لفترة زمنية محددة من اليوم الدراسى وقضاء باقى الوقت فى الفصول العادية. وأن حوالى ٢١٪ من الطلاب ذوى صعوبات التعلم يتم التعامل معهم فى فصول خاصة، وعدد قليل يصل إلى ١٪ من هذه الحالات فى مدارس خاصة. كما أن نسبة ١٪ من هذه الحالات تدبر له خدمات إقامة سواء فى مؤسسات خاصة أو فى مستشفيات بها أقسام لهذه الحالات.

وقد كشفت الإحصائيات كذلك عن أن عدد حالات ذوى صعوبات التعلم التى تتلقى خدمات فى الفصول النظامية (العادية) أخذت فى التزايد نتيجة سياسة ضم هذه الحالات مع التلاميذ العاديين فى فصول التربية العادية. مع الأيام اتسع نطاق سياسة الضم بوجود مؤيدين أكثر لتوزيع جميع هؤلاء التلاميذ على الفصول الدراسية العادية مهما كان نوع الصعوبة أو شدتها. وقد سبق أن أطلق على تصنيف الطلاب وتوزيعهم فى ضوء نماذج التكامل بين اتجاه التربية الخاصة واتجاه التربية العامة أو العادية عدة مسميات مثل: اتجاه التربية الأساسية العامة، اتجاه التكامل، الاتجاهات الرئيسية.(٨)

التعاون والتكامل بين الإخصائيين.. ضرورة ملحة!

ومع تبنى اتجاه ضم حالات ذوى صعوبات التعلم مع الطلاب العاديين فى مدارس وفصول التربية النظامية (العادية)، كان من الضرورى أن تخضع برامج تربية وتعليم هؤلاء الطلاب لإشراف الفريق البينى Inter-disciplinary الواحد ذو التخصصات المختلفة التى تحتاجها برامج الرعاية وأهمية هذا الاتجاه تبدو واضحة فى ضرورة التعاون والتكامل فى الجهود المبذولة من جميع الأخصائيين العاملين مع حالات ذوى صعوبات التعلم وعدم الاعتماد على الرؤية أحادية الاتجاه سواء فى تشخيص هذه الحالات، أو فى وضع برامج وخطط رعايتها. كما أن الفريق البينى يدعم من عمل المدرسين داخل الفصل الدراسى فى مواقف التربية والتعلم المختلفة. ويستلزم لكى يحقق اتجاه الفريق أقصى درجة فعاليته أن يكون الأخصائيون والمدرسون العاملون فى المدارس على درجة عالية من الإعداد والكفاءة المهنية. كما أن من أهم مهام أخصائى صعوبات التعلم أن يدعم فريق المتخصصين، وأن يحقق التكامل لمختلف الخدمات المهنية لكى يمكن فهم صاحب صعوبة التعلم من عدة أبعاد أهمها:



شكل رقم (٣) التكامل بين التخصصات المختلفة فى دراسة ورعاية ذوى صعوبات التعلم

أولاً ـ علم النفس:

يؤدى فريق الأخصائيين النفسيين دوراً هاماً فى تشخيص ورعاية ذوى صعوبات التعلم وعلى وجه الخصوص المتخصصين فى مجال سيكولوجية الطفولة child psychology، نظرية التعلم Learnong thepry، علم النفس المعرفى Cognitivte psychology، وعلم النفس المدرسى School psychology. حيث أن هؤلاء المتخصصين لهم تأثير مباشر وقوى فى تشكيل هذا الفريق، والوعى العميق بالديناميات النفسية والمؤثرات الفعالة فى حالات صعوبات التعلم.

ويقوم أخصائيو علم النفس المدرسى بدور مؤثر ومباشر خاص فى تشخيص ذوى صعوبات التعلم لدورهم الفعال فى ملاحظة وإختبار وتقويم الأطفال والشباب الذين يواجهون مشكلات هذه الصعوبات. كما أن مجال عمل الأخصائيين فى سيكولوجية الطفولة الذى يركز على نمو العمليات النفسية لدى الأطفال الأسوياء يكون بمثابة الأساس لفهم كثير من المفاهيم الهامة لدى أطفال هذه الصعوبات. كما يكون للمتخصصين فى نظريات التعلم دور مؤثر فى إثراء مجال صعوبات التعلم بالتحليل السلوكى لكل مايظهر من أنماط السلوك المرتبطة بهذه الصعوبات سواء السلوك المتعلم أو المتوقع لدى هؤلاء الأفراد. حيث تعتبر النظرية السلوكية وعلم النفس المعرفى بمثابة إسهامات هامة لأصحاب نظريات التعلم فى مجالى البحث والتدريب فى موضوع صعوبات التعلم.

ثانياً ـ التربية:

من المعروف فى مجال التربية الحديثة أن الإطار العملى الذى يعتمد أساساً على ممارسة المهارات الأساسية لتحقيق النمو التربوى للفرد يعتبر بمثابة الدعامة الأساسية

فى بناء الإنسان. ويشترك فى تحقيق هذا الهدف الأساسى من عملية التربية عدد كبير من الأخصائيين أولهم المربون فى مجال التربية الخاصة، مدرسو الفصول، أخصائيو القراءة، أخصائيو التربية البدنية. والمربون الإخصائيون من الضرورى أن يكون لديهم المعرفة الشاملة والدقيقة لمحتوى المقرر الدراسى. وكذلك الفهم الشامل والعميق للعلاقات بين مجالات المقرر الدراسى، وتعدد تنوع أنماط التنظيم المدرسى مع التأكيد على معرفة استخدام أساليب وطرق التدريس المناسبة فى مواقف التعلم المختلفة لذوى صعوبات التعلم أكثر من التركيز على أسباب الصعوبات.

ثالثاً ـ اللغة :

أن كثيراً من اهتمامات المتخصصين فى مجالات أمراض الكلام واللغة Speech and language Pathology، ونمو اللغة Language واللغويات Linguistics، وعلم النفس اللغوى Psycholinguistics تساهم بدرجة كبيرة فى فهم العديد من مشكلات ذوى صعوبات التعلم، وتشترك مع غيرها فى تشخيص وعلاج هذه الصعوبات، وخاصة مايرتبط بشكل مباشر بمجالات اللغة المختلفة فالمتخصصون فى أمراض الكلام واللغة يهتمون بدراسة طرق تشخيص إعاقات اللغة وأساليب وطرق التدريس لمن يعانى من مشكلات هذه الإعاقات خاصة أن مجال عمل المتخصصون فى اللغويات هو دراسة طبيعة وبنية اللغة الإنسانية ويهتم المتخصصون فى مجال علم النفس اللغوى بدراسة العلاقة بين نمو اللغة لدى الإنسان وعمليات التعلم والتفكير بصفة خاصة مما يجعل هذه المجالات بمثابة الأساس لمعرفة كثير من المعلومات الهامة عن صعوبات التعلم وخاصة مايتصل منها باللغة. ومع تزايد الاهتمام بدراسة المشكلات المرتبطة بصعوبات التعلم المتصلة باللغة تزايد الاهتمام كذلك بدراسة كيفية نمو واكتساب اللغة لدى الطفل للمساعدة فى كشف أسباب هذه الصعوبات. فلاشك فى أن معرفة كيف يكتسب الطفل العادى اللغة ذات قيمة كبيرة فى نمو القدرة على تشخيص وعلاج الأطفال الذين يعانون من مشكلات صعوبات تعلم اللغة. والعكس صحيح من أن دراسة إعاقات اللغة لدى الأطفال غير العاديين تساهم فى زيادة فهمنا لكيفية اكتساب اللغة لدى الطفل السوى.

رابعاً ـ الطب:

كما أن الأخصائيين فى عديد من مجالات الطب سواء الممارسين أو الباحثين فى هذه المجالات لاشك أنهم يساهمون مساهمة فعالة فى مجال صعوبات التعلم سواء بالتشخيص أو بالعلاج ومن أكثر الأخصائيين ارتباطا بهذا المجال أخصائيو طب الأطفال Pediatrics والأعصاب Neurology والرمد Ophthalmology والأنف والأذن والحنجرة Otology والعلاج النفسى Psychiatry والصيدلة Pharmacology والغدد الصم endocrinology والتمريض Nursing وخاصة التمريض المدرسى School Nursing حيث أن هؤلاء الأخصائيين ومايتميزون به من إعداد علمى وممارسة ينظرون إلى حالات صعوبات التعلم على أنها حالات مرضية خاصة تحتاج إلى التشخيص الدقيق الذى يهتم بدرجة كبيرة بالأسباب التى أدت إلى هذه الصعوبات. يضاف إلى هؤلاء الأخصائيين علماء الطب العصبى Neuro Scientists الذين يؤدون دوراً مؤثراً فى كشف دور المخ وأثره على عمليات التعلم لدى فئات ذوى صعوبات التعلم.

كما تساهم العلوم الأخرى بدرجات متباينة سواء فى تشخيص هذه الصعوبات أو فى رعاية وعلاج الأفراد الذين يعانون من مشكلات هذه الصعوبات[٤].

الذكاء لدى ذوى صعوبات التعلم:

من الأمور التى أثارت الاهتمام لدى المهتمين وأولياء أمور التلاميذ الذين يعانون من مشكلات صعوبات التعلم أن مستوى ذكاء أبنائهم قد يكون فى مستوى مرتفع بشكل لايصدق. وقد يكون مستوى ذكاء بعض هؤلاء الأطفال متميزا فى مجال معين عكس مايكون لدى البعض الآخر منهم. وطبقا لتصور «هوارد جاردنر» Howard Gardner (١٩٨٣، ١٩٩٣) عن الذكاءات المتعددة التى لاتقل فى تصوره عن سبعة أنواع من الذكاء وهى: الذكاء المتصل باللغويات، الذكاء المنطقى ـ الرياضى، الذكاء المكانى ـ البصرى، الذكاء الموسيقى، ذكاء الاتزان الجسمى، الذكاء الاجتماعى، والذكاء الشخصى، فإن بعض الطلاب من ذوى صعوبات التعلم قد يختلفون فى مستوى ذكاء أى نوع من أنواع الذكاء المشار إليها ولكن عددا كبيراً من هؤلاء الطلاب تكون أغلب الصعوبات لديهم فى نطاق الذكاء اللغوى Linguistic Intelligence بينما يكون لديهم تفوق واضح فى أنواع الذكاء الأخرى المتصلة بالرياضيات، أو الموسيقى، أو الفنون. كما قد يكون لدى هؤلاء الطلاب تفوق واضح كذلك فى مكونات القدرة الابتكارية من أصالة Originality واستبصار Insight وكذلك فى المعرفة Knowledge والفكاهة Humor، والجوانب الوجدانية emotions (هيرين وستون ١٩٩٥، Hearne & Stone) [٦]، (كوبن وفوخن ١٩٩٤، Coben & Vaughn) [٣].

ويشار فى بعض الأحيان إلى هؤلاء الطلاب المتفوقين عقليا من ذوى صعوبات التعلم بالأطفال الموهوبين gifted لوجود عدة خصائص تميزهم مثل الآنية Spontaneity والميل للبحث والتقصى Inquisitiveness والتخيل Imagination والحماس Enthusiasm غير المحدود، والوجدانية Emotionality. وتلاحظ نفس هذه السمات فى الغالب لدى الأطفال الذين يعانون من بعض صعوبات التعلم. ومن المألوف أن هؤلاء الأطفال الموهوبين من ذوى صعوبات التعلم يحتاجون إلى ممارسة قدراً أكبر من النشاط عن الأطفال العاديين من ذوى صعوبات التعلم. كما أن أولئك الأطفال يجدون أن بيئات الفصول الدراسية العادية غير حافزة وغير مشجعة على متابعة مايحدث داخل هذه الفصول. كما يجدون صعوبة حتى فى حضور الدروس داخل هذه الفصول. ونتيجة عدم تحقيق حاجات التعلم لديهم فان استجاباتهم غالباً ماتتميز بالعصبية والاضطراب وعدم تركيز الانتباه وعدم التواصل (ليرنر وليرنر ١٩٩٥ Lerner, Lowenthal, & Lerner) (١٢)

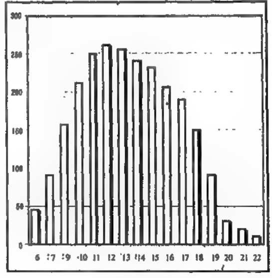
ومن المهم أن نضع فى الاعتبار أن الفشل الدراسى لدى هؤلاء التلاميذ لايؤدى بالضرورة إلى فقد فرص التعلم أو إلى الإحباط والفشل والشعور باليأس لديهم. ويمكن للمعلمين أن يواجهوا هذه المشكلات وأن يحققوا قدراً كبيراً من الحاجات الضرورية للتلاميذ الموهوبين من ذوى صعوبات التعلم التى غالباً ماتكون لغوية بواسطة:

١ـ مساعدة التلاميذ على تخطى الصعوبات الموجودة لديهم بالكشف عن جوانب القوة والتفوق لديهم لتعويض مالديهم من مشكلات أو مشاعر النقص.

٢ـ تعديل الواجبات المدرسية ومواءمة المناهج وأساليب وطرق التدريس وإستراتيجيات التعلم بما يتناسب مع قدراتهم الحقيقية التي تظهر بوضوح أثناء الممارسة والأداء لمختلف أوجه الأعمال والأنشطة المدرسية.

٣ـ إعداد وتهيئة مناخ وبيئة تعليمية وتربوية تكشف عن وتنمي الإبتكارية الشخصية لأولئك التلاميذ بالإضافة إلى خصائصهم العقلية.

ولذلك يجب أن تكون أساليب التربية في الأسرة والمدرسة موجهة بدرجة كبيرة إلى مساعدة تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم لتجنب كثيراً من المشكلات التي قد تظهر في هذه المرحلة ومنها صعوبات التعلم التي قد تظهر في أعراض ومظاهر مختلفة في المراحل الدراسية والأعمال المختلفة. ولكن كما هو مبين في الشكل التالي أن النسبة الغالبة لهذه الصعوبات تظهر بوضوح في المدى العمري مابين ٩ ـ ١٤ سنة في عينات البحوث الأجنبية.



شكل رقم (٤) أعمار الطلاب ذوي صعوبات التعلم

ويوضح الشكل رقم (٤) عدد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في المستويات العمرية المختلفة بدءاً من سن ٦ سنوات حتى سن ٢١ سنة. ويلاحظ أن عدد التلاميذ يتزايد تدريجيا من سن ٦ إلى ٩ سنوات وتقع غالبية الحالات في المرحلة العمرية مابين سن ١٠ سنوات إلى سن ١٥ سنة وتتناقص حالات صعوبات التعلم بوضوح حاد في السنوات من سن ١٦ إلى ٢١ سنة. وأن هذه الحالات تظهر بشكل واضح في المدى العمري مابين سن ٩ سنوات إلى سن ١٤ سنة كما سبق الإشارة إلى ذلك.

خصائص صعوبات التعلم في المراحل الدراسية المختلفة:

كشفت نتائج البحوث والدراسات التي أجريت في المجتمعات الأجنبية وكذلك ماصدر عن هيئات ومراكز البحوث في هذه المجتمعات أن حالات صعوبات التعلم كما سبق الإشارة ليست قاصرة على تلاميذ مرحلة تعليمية معينة ولكنها قد تظهر لدى بعض التلاميذ في مراحل دراسية مختلفة. لأنه من المعروف أن كل مرحلة تعليمية تتميز بخصائص نمائية معينة تتصل بجوانب النمو المختلفة من وجدانية ومعرفية ولغوية ومهارات نفس حركية واجتماعية. ولذلك يفترض أن تظهر بعض الصعوبات في تعلم بعض المهارات ويكون لها صفة السيادة في مرحلة تعليمية بصفة خاصة عن مرحلة أخرى مما يستوجب الإشارة إلى خصائص هذه الصعوبات في المراحل الدراسية المختلفة على النحو التالي:

١ـ مرحلة ماقبل المدرسة:

من المعروف في سيكولوجية النمو أنه من الصعب التنبؤ بدرجة كبيرة بمعدلات النضج في السنوات الأولى

من الميلاد لأسباب متعددة تتصل بالعوامل الوراثية وظروف التنشئة والتربية إلى جانب مايتصل بالوالدين من عوامل متعددة. ولهذه الأسباب وأسباب أخرى عديدة نجد أنه من الصعوبة بمكان أن يتم تصنيف أطفال دون السادسة من العمر فى فئات محددة مثل فئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم وهكذا. فقد يبدو على هؤلاء الأطفال بعض مظاهر تأخر النمو Developmentaly delayed سواء النمو الحركى، أو تأخر اللغة، أو اضطرابات فى الكلام، أو بعض مظاهر تأخر النمو المعرفى التى قد تظهر فى تأخر نمو المفاهيم. كما قد تظهر بعض المشكلات الشائعة لدى أطفال ماقبل المدرسة وخاصة فى سن الثالثة ممن لايستطيعون إمساك الأشياء كالكره مثلاً أو عدم التمكن من القفز لمسافات قصيرة أو فى المكان، أو عدم القدرة على التعامل مع الألعاب. وهؤلاء يشار إليهم بأطفال ضعف النمو الحركى Poor motor development وقد أكدت خبرة التعامل مع هؤلاء الأطفال فى إطار البرامج العلمية التى تعد لهم فاعلية التغلب على هذه المشكلات (بيلى ووليرى، Bailey & wolery ١٩٩٢) (١).

أما بالنسبة لأطفال سن الرابعة الذين لايستطيعون استخدام اللغة فى التواصل مع الآخرين تكون مفردات اللغة لديهم محدودة مما يصعب على الآخرين فهم مايرغبون وتلك من صعوبات اللغة والحديث لديهم. وقد تظهر فى سن الخامسة لدى بعض الأطفال صعوبات فى عد الأرقام حتى الرقم ١٠ وكذلك فى تسمية الألوان أو فى ممارسة ألعاب الألغاز PUZZLES، وهى مشكلات تتصل بضعف النمو المعرفى Poorcognitive development هذا بالإضافة إلى أن أطفال هذه المرحلة غالباً مايظهرون نشاطاً زائداً Hyperactivity وضعف الانتباه poor attention فى بعض المواقف (١١).

٢ـ مرحلة التعليم الابتدائى:

ومع بداية التحاق الأطفال بمدارس هذه المرحلة تبدأ فى الظهور بعض صعوبات التعلم لدى عدد ليس بقليل من التلاميذ وخاصة فى مواقف اكتساب المهارات الأكاديمية Academic skills ويظهر الفشل بوضوح فى مهارات القراءة ويحدث أحياناً فى تعلم الرياضيات والكتابة أو فى بعض المواد الدراسية الأخرى. ومن بين مواقف السلوك التى غالباً ماتلاحظ فى السنوات الأولى لهذه المرحلة ضعف القدرة على الانتباه، وعدم التركيز بدرجة كافية، وضعف المهارات الحركية. كما يظهر فى عدم دقة مسك القلم وعدم الكتابة بشكل مقبول، وصعوبة تعلم القراءة.

وفى السنوات الأخيرة من هذه المرحلة، وخاصة مع تزايد صعوبة المواد الدراسية تبدأ فى الظهور بعض المشكلات فى المجالات الأخرى كما فى الدراسات الاجتماعية أو فى العلوم. كما تبدأ تظهر بعض المشكلات الوجدانية emotional problems وخاصة بعد تكرار الفشل الدراسى لعدة مرات ووعى التلاميذ بضعف مستواهم الدراسى مقارنة بمستوى أداء أقرانهم الذين فى نفس الصفوف الدراسية. كما أن المشكلات الاجتماعية وعدم القدرة على تكوين صداقات والاحتفاظ بها لدى بعض التلاميذ يزيد من أهمية هذه المرحلة ويضاعف من مشكلاتها(١١).

٣ـ مرحلة التعليم الثانوى:

وتتزايد مشكلات تلاميذ هذه المرحلة مع المتغيرات النفسية والعقلية والاجتماعية والحيوية والفسيولوجية التى تتضح مظاهرها أكثر فى فترة المراهقة مما يزيد من أعباء الآباء والمعلمين. وتأخذ مشكلات صعوبات التعلم حيزا

أكبر من الاهتمام وزيادة الجهد سواء فى إعداد البرامج الخاصة أو متابعة تنفيذها بفاعلية أكثر مع التلاميذ الذين يعانون من مظاهر هذه المشكلات. فمتطلبات المنهج الدراسى ذات الطبيعة الخاصة فى هذه المرحلة، ومستوى المدرسين، والفشل الأكاديمى المستمر لهؤلاء التلاميذ يزيد من حدة صعوبات التعلم لديهم. كما أن زيادة تفكير ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ هذه المرحلة فى كل مايتصل بمستقبلهم الدراسى أو المهنى يجعل الحاجة إلى برامج التوجيه والإرشاد الأكاديمى والمهنى لهم من الأمور ذات الأهمية، خاصة وأن عدداً من هؤلاء التلاميذ قد يندفع فى ممارسة سلوك الأحداث الجانحين (تقرير الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم عام ١٩٩٥).

ونظراً لأن المراهقين يكونون عادة أكثر حساسية فإن ذوى صعوبات التعلم منهم يتعرضون لكثير من المشكلات الانفعالية والاجتماعية المتصلة بمفهوم الذات لديهم مما يستوجب تكثيف الرعاية لهم فى جميع مجالات هذه المشكلات. وفى دراسة حالة Case study لأحد المراهقين ذكر:

«عندما تركت المدرسة فى سن الخامسة عشر كانت المهارة الوحيدة التى اكتسبتها خلال مرحلة التعليم هى القدرة على القراءة لمستوى تلميذ فى سن السادسة بعد سنوات عديدة من الفشل الدراسى. فلم أكن أستطيع حتى مجرد تهجى اسمى. فقد كانت الحياة المدرسية بالنسبة لى مثل الظلال المظلمة وأحيانا تكون كأنها جهنم hell وعندما كنت لاأعرف كيف أرد على الأسئلة التى توجه لى كنت لاأستطيع طلب التوضيح أو التفسير وأصبح منزعجا ومتوتراً وكثيراً ماأكون محبطا ومجهداً من تهكم زملائى وكنت أحاول تغطية إحساسى بالأمية Illiteracy بالقيام ببعض الأعمال التى يستهزأ منها زملائى» .

ومن المشكلات الأخرى التى كنت أعانى منها إحساسى بعدم الثقة فى قدرتى على قراءة التعليمات المكتوبة على عبوات الأدوية. وكانت ترد إلى عدة مرات الشيكات التى اطلب صرفها من البنك لعدم الدقة فى كتابة البيانات المطلوبة. ولم أكن أستطيع فهم التعليمات الضرورية لاستخدام التليفون العام الموجود فى الشارع، أو تليفون الطوارئ EMERGENCY وقد رسبت فى الدراسة خمس مرات مما جعلنى أصمم على الالتحاق ببرنامج مساعدة تعلم الكبار Adult Learning Assistance Program وكان حلمى أن أتعلم القراءة والكتابة. ومن حسن حظى أنى تعرفت على ثلاثة مدرسين ساعدونى تدريجيا على التغلب على صعوبة تعلم القراءة والكتابة، مما أدى إلى أنى أصبحت أكثر ثقة واقتناعا إلى أستطيع القراءة بنجاح».

٤ـ مرحلة مابعد المدرسة الثانوية :

يتمكن بعد المرحلة الثانوية بعض الشباب من تخطى صعوبات التعلم لديهم أما بخفض مستوى درجة الصعوبة أو بتعلم كيفية تعديل أو تعويض Compensate أساليب السلوك المرتبطة بالصعوبات التى تواجههم. فى حين قد يستمر بعض الشباب فى معاناة نواتج هذه الصعوبات وتظل صعوبات القراءة Reading difficulties والمشكلات الاجتماعية Social Problems بمثابة معوقات لنموهم المهنى والتواصل الاجتماعى والاحتفاظ بالأصدقاء[١١] .

المراجع

1- **Bailey, D. B., & Wolery, M.** (1992) "Teaching infants and Preschoolers With disabilities" In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.

2- **Clements, S.** (1969) "Minimal brain Dysfunction in Children (Public Health Service Publication No. 2015) In Johnson Stanley W. "Learning Disabilities" Second Edition. Allyn and Bacon, Inc., Atlantic Avenue, Boston.

3- **Coben, S., & Vauhn** (1994) Gifted students with Learning disabilities What does the research say? In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.

4- **Franken berger, W., & Fronzaglio, K.** (1991) "Areview of States' Criteria and Procedures for Identifying Children with Learning disabilities In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflim Company Boston.

5- **Gersten, R. & Wood Ward, J.** (1994) : "The Language minority Student and Special Education : Issues, trends, and Paradoxes. In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company boston.

6 - **Hearne, D., & Stone, S.** (1990) "Multiple intelligences and Underachievement : Lessons from individuals with Learning disabilities" In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.

7- **Interagency Committee on Learning Disabilities** (1987) Learning Sisabilities : A report to congress. Bethesda, MD : National Institutes of Health.

8- **Kauffman, J., Hallahan,** D. (1995) "The Illusion of full Inclusion" In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.

9- **Keogh, B. K.** (1994) : A matrix of decision Points in the measurement of Learning disabilities. In G. R. Layon (Ed) Frames of reference for the assessment of Learning disabilities. Baltimore : Paul Brookes.

10 - **Kirk, S.A.** (1963) : "Behavioral diagnosis and remediation of Leaming disabilities. In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.

11- **Lerner, Janet W.** (1997) : "Learning Disabilites : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies : Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.

12- **Lerner, J. & Lerner, S.** (1995) : "Attention deficit disorders : Assessment and teaching" In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.

13- **Lyon, G. R. (1994)** : "Critical issues in Learning disabilities. In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.

14 - **Lyon, G. R.** (1995 a) : "Toward a defintion of dyslexia" In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.

15 - **Moats, L., & Lyon, G. R.** (1993) Learning disabilities in the United States : Advocacy, Science and future of the field. In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.

16 - **National Center of Learning Disabilities** (1994) : Report on the summit on Learning disabilities : A National responsibility. In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.

17- **National Joint Committee on Learning** Disabilities (1994): collective perspectives on Issues affecting Learning disabilities Austin, Tx : Pro _ ed.

18- **Patten,** B (1973) : "Visually mediated thinking : Areport of the Case of Albert Einstein. In Janet Lerner, W. "Learning disabilities sabiliries : Theories, Diafnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.

19- **Shaywithz, Flethcher, J., & shay witz, S.** (1995) : Defining and Classifying Learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder. In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin company Boston.

20 - **Stanley W. Johnson** (1980) "Learning Disabilities" Second Edition. Allyn and Bacon, Inc., Atlantic Avenue, Boston.

21- **Stanovich, K** (1993) "The Construct Validity of discrepancy definitions of reading disabilities. In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Copany, Boston.

22- **Vogel, S., A.** (1990 b) : "Gender differences in intelligence, Language, Visual Motor abilities and academic achievement in students with Learning Disabilites : Arevriw of the literature In Janet Lerner, W,. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.

23-**Wiener, J.** (1995) Editor'S instruction. thalmas : a journal of the international academy fot research on Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.

اضطراب الصمت الاختيارى (التباكم) لدى الأطفال

د. عبدالرحمن سيد سليمان

أستاذ الصحة النفسية

كلية التربية - جامعة عين شمس

مقدمة

محاولات تحديد المصطلح:

(أ) إشكالية التعريف:

الاختلاف حول ترجمة المصطلح الأجنبى(*) Slective Mutism هو ما يلاحظه كل من يتعامل معه للوهلة الأولى. فقد حاول باحثون عديدون التصدى لتعريبه باعتباره مصطلحاً حديثاً نسبيًا. وقد تناوله كل باحثٍ من هؤلاء فى ضوء وجهة نظر معينة، وحسب زاوية الرؤيا التى يفضلها هذا الباحث أو ذاك. لذلك يرى الباحث الحالى أن عرض بعض هذه المحاولات - على قلتها - خطوة مهمة فى سبيل الوصول إلى اتفاق حول مرادف عربى لهذا المصطلح الأجنبى، يرتضيه العاملون فى المجال. وهذه المحاولات القليلة يمكن الإشارة إليها على النحو الآتى:

(*) لم يشر كل من عبدالمنعم الحفنى، ١٩٧٨؛ فاخر عاقل، ١٩٨٥؛ زهران، ١٩٨٧؛ كمال دسوقى، ١٩٩٠؛ أ.ف بتروفسكى وم.ج. ياروشفسكى، ١٩٩٦؛ وعبد الحميد سالم وآخرون، ١٩٩٨؛ إلى هذا المصطلح فى مؤلفاتهم سواء كانت قاموساً أو موسوعة أو معجماً (الباحث).

(١) يترجمه عادل الأشول (١٩٨٧ : ٣١١) فى موسوعته للتربية الخاصة الخرس الإنتقائى أو الاختيارى ويعنى به حالة مرضية نجد فيها الفرد يرفض الكلام، وقد يبدو غير قادر على السمع والكلام معاً.

(٢) ويعرِّف جابر عبد الحميد وعلاء كفافى (١٩٩٠: ١٠٩٨ - ١٠٩٩) الصمت الانتقائى، كما يطلقان عليه - تعريفًا معجمياً يلقى الضوء على طبيعته وبعض أسبابه؛ بأنه إضطراب نادر يحدث فى مرحلة الطفولة، يتميز بالرفض المستمر للحديث فى معظم المواقف الاجتماعية، بما فيها مواقف الدراسة، على الرغم من قدرة الطفل على الكلام وعلى فهم اللغة. ولا يحدث فى هذه الحال أى من الاضطرابات الجسمية أو العقلية الأخرى. وقد تكون الحماية الأمومية الزائدة والبقاء فى المستشفى لفترة، أو الالتحاق بالمدرسة من العوامل التى تهيىء لهذا الاضطراب.

(٣) ويرى محمود حمودة (١٩٩١ : ٢٨١) أن البكم الاختيارى - كما يطلق عليه - يتميز برفض الطفل أو المراهق الثابت للتحدث فى واحد أو أكثر من المواقف الاجتماعية العظمى، مشتملاً المدرسة، برغم قدرته على فهم اللغة وقدرته على الكلام، وليس ذلك عرضاً للإرهاب الاجتماعى أو الاكتئاب أو اضطراب ذهانى مثل الفصام... والطفل المصاب بالبكم الإختيارى يمكنه أن يتواصل بواسطة الإيماءات مثل هز الرأس، أو بواسطة مقاطع كلامية مختصرة بنغمة واحدة، والغالب أنه لا يتحدث فى المدرسة، ولكنه يتحدث طبيعياً فى البيت، ونادراً ما يرفض التحدث فى المواقف الاجتماعية.. وهؤلاء الأطفال لديهم مهارات لغوية طبيعية غالباً.

(٤) ويترجمه عبد العزيز الشخص والدماطى (١٩٩٢ : ١٦٢) فى قاموسهما للتربية الخاصة وتأهيل غير العاديين: البكم - الخرس الاختيارى ويذكران أنه أحد التصنيفات المذكورة فى النظام الثالث للجمعية الأمريكية للطب النفسى والمعنون بـ «دليل تشخيص الاضطرابات النفسية وإحصائها». ويشيران إلى أن هذا المصطلح يعنى رفض الفرد للكلام والتحدث بحيث قد يبدو غير قادر على السمع والتحدث.

(٥) ويعرف خليل فاضل (١٩٩٦ : ١٦٠) الخرس الاختيارى بأنه حالة مرضية نفسية يعرفها أكثر أطباء النفس المختصين بالأطفال. ويشخصونها على أنها الرفض الكامل للكلام خارج البيت، أو فى غير محيط الأسرة أو الأقرباء. ويعتبرها «خليل فاضل» حالة من حالات الاضطراب العاطفى والانفعالى، وأنها من أهم خصائص الأطفال الذين يُصابون بالخجل والحساسية الفائقة، وعدم القدرة على إقامة علاقات مع الآخرين سواء كانوا أطفالاً أم كباراً.

(٦) ويترجم رشاد موسى وآخرون (١٩٩٩ :٨٦) فى قاموسهم للصحة النفسية هذا المصطلح على أنه يعنى البكم أو الخرس الاختيارى.

والمتتبع لمحاولات تحديد المصطلح السابقة الإشارة إليها وغيرها يمكنه الخروج بالملاحظات التالية:

١ - إن هناك اختلافاً بين الباحثين على استخدام مصطلح واحد للتعبير عن هذا الإضطراب؛ فمن العرض السابق لمحاولات تحديده نجد أن البعض يطلق عليه الصمت الانتقائى (جابر وكفافى، ١٩٩٠) وربما يكون وراء هذه الترجمة الطبيعة الغالبة على الإضطراب، ونعنى

بهـا تفـضـيل السكوت في بعض المواقف. في حين يطلق عليه البعض الثاني البكم الاختياري (محمود حمودة، ١٩٩١) وربما يكون وراء هذه الترجمة النظرة الكلينيكية التي تعكس اهتمام الطب النفسي بالأعراض التشخيصية للاضطراب.

والبـعض الثـالث يطلق عليـه الخـرس الانتـقـائي أو الاختياري (عادل الاشول، ١٩٨٧) ليشير به إلى حالة من رفض الكلام. في حين يطلق عليه البعض الرابع البكم أو الخـرس الاخـتـيـاري (الشـخـص والدمـاطي، ١٩٩٢) وربما يعكس هذا التعريف ـ كسابقه ـ النظرة التي تعتبـر الأطفـال المصابين به أطفالاً ضمن فئة ذوي الحاجات الخاصة. والبعض الرابع يطلق عليه الحُبسة الكلامية المتعمدة (الشربيني، ١٩٩٤).

٢ ـ أنه يتعين على من يتصدى لتعريف هذا المصطلح أن يشير إلى عدة أمور منها:

(أ) أن رفض الكلام من قبل الطفل لا يكون دائمًا ولكن تحت ظروف بيئية أسرية أو مدرسية معينة.

(ب) أن رفض الكلام من قـبل الطفل يكون عـمـداً وعن قصد.

(جـ) أنه نادر الحدوث في مرحلة الطفولة (حيث تصل نسبة حدوثه إلى أقل من ١ ٪ من الأطفال المحولين لعـيـادات الإرشـاد النفسي بالولايات المتـحـدة الأمريكية، كما لوحظ أنه يكثر بين الإناث.

ويرى البـاحث الحـالي أنه من الممكن إطلاق تسمية «التباكم» على هذا الإضطراب إذ أن كلمة «التباكم» تعني إدّعـاء البكم، فضلاً عن أن الامـتناع عن الكلام يتم على مستوى الوعي أو الشعور فهو فعل إرادي، ولا علاقة له بسوء وظائف الجهاز الكلامي.

٣ ـ أن كلمة الخرس هنا غير دقيقة؛ فمن ناحية يكون الامـتناع عن الكلام ليس راجـعًا إلى عـيب ولادي أو خلقي في جهاز الطفل الكلامي، ومن ناحية ثانية أن الطفل يرفض الكلام في حين أنه بالفعل قـادر عليه، وعادة ما يكون الطفل ذي الصمت الاختياري، متوسط الذكاء، مهتمًا بالتواصل مع الآخرين، لكنه في نفس الوقت غير قادر على تحقيق ذلك الوجود «عطل نفسي» لهذا فهو قد يعبر عن نفسه بالإيماءة، والحركة الصامتة، الرسم، هز الرأس، الهمس، أو حتى الكتابة أحياناً.

(ب) طبيعته ومظاهره:

يبـدأ اضطراب البكم الاخـتـيـاري «التـباكم» قـبل سن الخامسة، أو عند دخول الطفل المدرسة في سن السادسة، وفي أغلب الحـالات قد يستمر لبضـعة أسابيع أو لبضـعة شهور، لكنه نادراً ما يستمر لعدة سنوات.

وقـد يتـرتب على الإصـابة به توقف الطفل عن أداء أدواره الاجتماعية والمدرسية، كما قد يترتب عليه إخفاق في المواظبة على الذهاب إلى المدرسة نتيجة أن الطفل الذي يعاني البكم الاختياري يصبح مثار سخرية زملائه.

ومن نـاحـيـة أخرى قـد يُصـاحب البكم الاخـتـيـاري بأعـراض اضطراب الكلام مـثل حـدوث اضطرابات في ارتقـاء عـمليـات النطق، واضطرابات في الفهم والتعبيـر اللغوي، كما قد يصاحبها الخجل الشديد والعزلة الاجتماعية والانسحاب أو رفض المدرسة أو سمات قهرية، وكذلك يرتبط هذا الاضطراب بالسلبية، أو الانفجارات الانفعالية، أو سلوك العناد خاصة في داخل المنزل.

وتعتبر موزة المالكى (١٩٩٦ : ١٥) الصمت الاختيارى أحد الأمراض النفسية التى تعيق الطفل عن ممارسة حياته العادية، والاندماج فى المجتمع؛ حيث يرفض الطفل الكلام مع أى شخص خارج نطاق الأسرة، بحيث يعجز عن نطق أى كلمة فى المدرسة، حتى مع الأصدقاء، بل لا يكون للطفل أى صديق، فهو يعزل نفسه وينطوى، وأحياناً يرافق ذلك بكاءً مستمراً.

ويرى خليل فاضل (١٩٩٦ : ١٦٢) أن أهم علامات الخرس الاختيارى الطبية هى عدم القدرة على الكلام، وعدم القدرة على التخاطب مع الآخرين فى البيئة المحيطة، وهو يعد اضطراباً نادر الحدوث، أهم أعراضه رفض الطفل الكلام فى المدرسة، أو التحدث مع الآخرين خارج محيط البيت، هذا على الرغم من أنه يتحدث بشكل طبيعى تماماً مع أقرانه وأخواته فى البيت، وربما مع أحد الوالدين.

من ناحية ثالثة يرى بعض الباحثين أن بعض الأطفال يتعمدون عدم الكلام، فيفضلون الصمت وعدم التحدث وعدم الإستجابة لأى حوار، ويكون عدم الإجابة عن أى سؤال هو الظاهر على الطفل؛ على الرغم من أنه يكون كامل الوعى، ومطلق الحرية والإرادة، وغالبًا ما يكون الطفل منحنى الرأس لا يحدق فيمن حوله. ناظراً إلى الأرض أو إلى أى اتجاه بعيداً عمن يحاول التحدث إليه، وربما حجب وجهه وعينيه بيديه أو مرفقيه أو يتواصل بواسطة الإيماءات أو مقاطع كلامية مختصرة، والطفل الذى يمارس الحبسة الكلامية المتعمدة له مستوى طبيعى من الذكاء والتفكير، وقدرة طبيعية على الكلام، وهو كامل الحواس، وليس هناك دلائل على اضطراب جهازه العصبى، ويلاحظ أن الطفل إما أن يظل صامتًا داخل المدرسة، ويتحدث فى المنزل مع شخص محبب إليه أحياناً مثل الأم، أو العكس (الشربينى، ١٩٩٤: ١٥٧؛ القريطى، ١٩٩٨: ٣٤٢ - ٣٤٣).

وهناك حالات شديدة من الصمت الاختيارى يمتنع الطفل معها عن الكلام مع أى شخص. وقد تمتد ظاهرة الامتناع عن الكلام إلى مواجهة سلبية واسعة تشمل الإبتسام والانتباه والنظر للآخرين، بل وأحياناً الطعام والشراب، وهذه الظاهرة نادرة الحدوث، وإن ظهرت ففى الغالب لدى الأطفال فى الفئة العمرية ٣ - ١٠ سنوات، ويظل الأمر أسابيع قليلة، أو أيامًا، أو شهوراً ، وربما ساعات، ونادراً ما يظل سنوات، ونسبة أقل من ١ ٪ من المحولين إلى عيادات الإرشاد النفسى لديهم هذا الاضطراب (الشربينى، ١٩٩٤: ١٥٧).

ويرى القريطى (١٩٩٨: ٣٤٢) أن الصمت الإختيارى هو أحد مظاهر اضطرابات الأداء الاجتماعى التى تبدأ أثناء الطفولة، وأن الصمت أو الخَرَسْ الإختيارى يتميز بإحجام الطفل تمامًا عن الكلام، وعدم الاستجابة اللفظية لأى استثارة لفظية أو حوار فى بعض المواقف، وذلك على الرغم من أنه يتمتع بمستوى عادى من حيث الكفاءة اللغوية استقبالاً وفهماً وتعبيراً، واستخدامه الطبيعى لها وبطلاقة فى مواقف اجتماعية أخرى، ومن حيث الحواس والذكاء والوعى، كما لا توجد دلائل على خلل جهازه العصبى.

مُحدِّدات الصمت الاختيارى:

يرى بعض الباحثين (انظر محمود حمودة، ١٩٩١) أن هناك عوامل تمهد لحدوث هذا الاضطراب، من قبيل حماية الأم المفرطة، أو إصابة الطفل بمرض ما أو فى أعقاب دخول المستشفى لفترة، أو التعرض لصدمة أو حادث، أو الإنفصال عن الأم قبل بلوغ الثالثة من العمر.

وهناك من يرى أن سبب الخرس الاختيارى هو الاضطراب النفسى، وأنه مؤشر على وجود صراعات نفسية داخل الطفل، وقد يكون نتيجة لإحساس الطفل المتزايد بالقلق الشديد حول عجزه المحتمل عن التعبير الصحيح فى مكان تشتد فيه وطأة خبرة نفسية أو ضغط نفسى كالمدرسة أو الحضانة. ذلك أن حالات الخوف من الروضة أو المدرسة يمكن أن تكمن وراء هذه الحالة (الشربينى، ١٩٩٤ :: ١٥٧ ؛ القريطى، ١٩٩٨ : ٣٤٣).

كما أن التعرض لصدمات نفسية أو أمراض تسببت فى دخول الطفل إلى المستشفى، أو وجود مشكلات أسرية، أو خلافات زوجية، أو وجود الأم المسيطرة، يمكن أن يعد من العوامل التى قد تكون كامنة خلف هذا الاضطراب. ويتخذ الطفل الصمت محاولة للدفاع عن النفس، وسلاحاً يعاقب به غيره، وهناك أسباب واضحة لهذه الحالة مثل فراق أحد الوالدين أو مرضه.. أو ظهور شخص جديد فى المنزل أو عدم تلبية أغلب رغبات الطفل. أو تغيير مكان السكن القريب من الأصدقاء المحببين، وإذا كان الأمر قد ينشأ ربما لفشل دراسى، إلا أنه قد يكون بسبب أن يصبح الطفل كبش فداء لأصدقائه يغيظونه ويسخرون منه (الشربينى، ١٩٩٤ : ١٥٨).

الملامح التشخيصية للصمت الاختيارى:

بادىء ذى بدء - يمكن القول أن أخصائيى اللغة والكلام فى المدارس العامة غالبًا هم أول من يلجأ الآباء والأمهات إلى أخذ مشورتهم باعتبارهم المهنيين المتخصصين وذلك عندما لا يتحدث طفلهم فى المدرسة. كما أن معلمى مدارس رياض الأطفال يكونون على وعى أنه أثناء الثمانية أسابيع الأولى من العام الدراسى أن من النادر ألا يجدوا أطفالاً فى فصولهم قلقين أو متوترين، وخائفين، أو غير سعداء بسبب انفصالهم عن والديهم ولذلك قد لا يتكلمون.

وعلى الرغم من ذلك؛ فإن أغلب هؤلاء الأطفال، وبعد فترة تطول أو تقتصر، يبدأون فى الكلام مع زملائهم فى الفصل، ومع مدرسيهم، فى حين تظل قلة قليلة محتفظة بصمتها لا تقول بيكمها فى المدرسة، غير أنهم يتكلمون - على أية حال - داخل إطار بيئة الأسرة.

وعلى هذا يشخص اضطراب الخرس الاختيارى بالرفض المستمر للتحدث فى موقف اجتماعى، أو أكثر؛ بما فى ذلك المدرسة؛ على أن يكون لدى الطفل قدرة على فهم اللغة والتحدث بها. غير أن بعض الباحثين (انظر: محمود حمودة، ١٩٩١) يحدد التشخيص الفارق لحالات الصمت الاختيارى من خلال محددين أساسيين هما:

(أ) الحالات الشديدة من التخلف العقلى، أو اضطراب تشوه النمو؛ أو اضطراب التعبير اللغوى النمائى؛ حيث أن ما يوجد فى هذه الحالات يوصف بأنه عدم قدرة أو عجز وليس رفضاً للتحدث أو الكلام.

(ب) الأطفال الذين يهاجرون لبلاد تتحدث لغة مختلفة عن لغتهم الأم.

وأما الملامح التشخيصية كما يحددها الدليل التشخيصى الاحصائى الرابع DSM 4 فقد عدل مسمى هذا الاضطراب من الخرس الانتقائى Electve mutism فى طبعته الثالثة المعدلة عام ١٩٨٧ إلى الصمت الاختيارى Selective mutism فى هذه الطبعة الأخيرة والتى صدرت عام ١٩٩٤. وقد حدد هذا الدليل الأمريكى خمسة معايير كملامح تشخيصية لهذا الاضطراب وذلك على النحو الآتى:

المعيار (أ) الفشل المتكرر والمتواصل فى الكلام فى مواقف اجتماعية محددة (على سبيل المثال فى المدرسة، أو مع زملاء اللعب، وحيث يكون الكلام متوقعاً، وبالرغم من قدرة الطفل على الكلام فى مواقف أخرى.

المعيار (ب) يصطدم هذا الاضطراب بالتحصيل التربوى، والانجاز المهنى، كما يصطدم مع التواصل الاجتماعى.

المعيار (ج) يتعين أن يستمر هذا الاضطراب ويدوم لمدة تقارب الشهر على الأقل، وليس من الضرورى أن يتحدد ذلك بالشهر الأول من ذهاب الطفل إلى المدرسة (إذ يمكن أن يعانى كثير من الأطفال من الخجل أو الممانعة فى الذهاب وكذلك قد يرفضون الكلام).

المعيار (د) يجب ألا يتم تشخيص الصمت الإختيارى بأنه فشل الطفل فى الكلام، والذى قد يُعزى إلى بطء، أو نقص المعلومات، أو نقص المساعدة. حيث تتطلب اللغة المنطوقة موقفاً اجتماعياً.

المعيار (هـ) أيضاً، يجب ألا يشخص أى اضطراب على أنه صمت إختيارى إذا كان الاضطراب يرتبط بشكل واضح بالارتباك الناتج عن إعاقة ذات صلة باضطراب عملية التواصل (الإصابة بالتلجلج على سبيل المثال) أو إذا كان الاضطراب يرتبط على وجه التحديد بحدوث أحد الاضطرابات النمائية المنتشرة[1]. أو فى حالات الشيزوفرينيا، أو أية اضطرابات ذهانية أخرى.

ومما تجدر الإشارة إليه، ونحن بصدد الحديث عن الملامح التشخيصية لهذا الاضطراب النادر أنه قد يلجأ الأطفال ذوو الصمت الإختيارى إلى استخدام التواصل بالإيماءات، والحركات بديلاً عن التواصل اللفظى؛ من قبيل استخدام انحناء الرأس، أو الإشارة بإحدى اليدين أو كليهما، أو الجذب، أو الدفع. ما قد يستخدم هؤلاء الأطفال - فى بعض الحالات - مقطع أحادى من الكلمة (جزء منها) Monosyllabic أو مقاطع قصيرة، أو التعبير بجُمَلٍ على نحو مطرد ورتيب، أو باستخدام صوت تكرارى متغير.

من ناحية أخرى، يتعين القول أن الدليل التشخيصى الإحصائى الرابع (١٩٩٤) لا يكتفى بهذه المعايير الخمسة كملامح تشخيصية فارقة للصمت الاختيارى؛ وإنما يشير أيضًا (DSM 4, P. 114) إلى بعض الملامح الإضافية المرتبطة، أو بعض الاضطرابات النفسية ذات الصلة بالصمت الاختيارى، فيذكر أنه ربما يتضمن الحياء (الخجل) المفرط الخوف من الإرتباك الإجتماعى، العزلة الاجتماعية الانسحابية، الجمود، السمات والخصائص القهرية، السلبية، المزاج الغاضب والمتقلب، التحكم، السلوك المعاكس، وخاصة فى المنزل.

وربما يكون هناك نوع من القصور الحاد فى التوظيف الاجتماعى والمدرسى، كما أنه من الأمور المعتادة فى حالات الأطفال ذوى الصمت الاختيارى وجود بعض المضايقات، وإلقاء المسئولية عليهم من قبل الزملاء أو الأقران. وبالرغم من أن الأطفال الذين يتميزون بهذا الاضطراب عادة ما يتمتعون بمهارة لغوية سوية، إلا أن اضطرابهم هذا قد يكون مرتبطاً فى بعض الأحيان بوجود اضطراب فى التواصل (من قبيل الاضطراب الفونولوجى

---

(١) اضطرابات نمائية منتشرة:

Pervasive Developmental Disorders

مجموعة من الاضطرابات تتضمن تشوهات كبيرة فى العديد من الوظائف النفسية مثل اللغة، والمهارات الاجتماعية، والانتباه، والإدراك، واختبار الواقع والحركة. وتتكون هذه المجموعة التى أوردها الدليل التشخيصى والاحصائى الأمريكى للاضطرابات العقلية من:

- ذاتوية طفلية Infantile autism.
- اضطراب نمائى تنتشر بدايته فى الطفولة Child onset Pervasive Developmental Disorders.
- اضطراب نمائى شاذ منتشر Atypical Pervasive Developmental Disorders

أى المتعلق بالنسق الصوتى فى اللغة، واضطراب التعبير اللغوى، أو وجود اضطراب يجمع بين قصور اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية أو ما يطلق عليه اضطراب لغة التعبير - الاستقبال المختلط Mixed Receptive - Expressive language disorder) . أو وجود ظروف طبية عامة تكون سببًا فى إحداث شذوذات فى النطق أو سلامة النطق، أو ربما تكون هناك اضطرابات ذات صلة بالقلق (لاسيما ما يتعلق منها بالفوبيا الاجتماعية)، أو التخلف العقلى، أو الإقامة لفترة ما للعلاج بإحدى المستشفيات، أو وقوع الطفل تحت ضواغط نفسية متطرفة فى شدتها وقسوتها.

وحين يتناول الدليل التشخيصى والإحصائى الرابع للأمراض العقلية DSM IV التشخيص الفارق فيما يتعلق بالأطفال ذوى الصمت الاختيارى يقول ما نصه: «يتعين بادىء ذى بدء - حين نتصدى لتشخيص الصمت الاختيارى تشخيصاً فارقاً أن نميزه عن اضطرابات الكلام، والتى يمكن أن تتحسن إذا كانت فى نطاق اضطرابات التواصل؛ فكما سبقت الإشارة - هناك الإضطرابات الفونولوجية، واضطراب اللغة التعبيرية، واضطراب اللغة التعبيرية - الاستقبالية المختلط، وهناك أيضًا اللجلجة. والصمت الاختيارى على العكس من كل الاضطرابات السابقة، فإقتران الصمت الاختيارى باضطراب الكلام تحت شروط معينة، لا يككون مقيداً به إلا فى حالة ظهوره فى موقف اجتماعى نوعى (محدد).

وقد يرفض الأطفال الذين هاجروا مع أسرهم إلى بلاد تختلف فى لغتها عن لغتهم الأم، الكلام أو التحدث باللغة الجديدة وذلك لنقص معلوماتهم عن هذه اللغة. أما إذا رفض هؤلاء الأطفال الكلام - على الرغم من التحقق من فهمهم لهذه اللغة الجديدة؛ فإن تشخيص حالة هؤلاء الأطفال على أنهم يعانون من الصمت الاختيارى ربما يكون تشخيصاً له ما يبرره. أما الأطفال ذوو الاضطراب النمائى المنتشر، أو الفصاميون، أو المصابون بأية اضطرابات ذهانية أخرى، أو الأطفال ذوو التخلف العقلى الشديد؛ فربما كان هؤلاء الأطفال يعانون مشكلات فى التواصل الاجتماعى ونقص القدرة على الكلام على نحو ملائم أو يتناسب مع المواقف الاجتماعية.

وفى المقابل من ذلك يتعين تشخيص الصمت الاختيارى لدى أى طفل حال وجود قدرة مؤكدة على الكلام فى بعض المواقف الاجتماعية؛ (وبشكل أساسى فى المنزل) . وقد يرتبط القلق الاجتماعى، والاحجام الاجتماعى فى حالات الإصابة بالفوبيا الاجتماعية بالصمت الاختيارى. وفى مثل هذه الحالات يتعين أن يكون هناك نوعان من التشخيص هما: تشخيص الأعراض، والتشخيص الفارق.

علاج الصمت الاختيارى (التباكم) :

إن تاريخ علاج الصمت الإختيارى (التباكم) يمتد على نطاق واسع فى أدبيات البحث النفسى؛ إذ تناولته البحوث والدراسات باستخدام التحليل النفسى فى أوروبا فى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وتناولته التدخلات العلاجية السلوكية المعاصرة.

وفى أدبيات التراث النفسى الألمانى الباكرة - على سبيل المثال - أشير إلى أن علاج الأطفال ذوى الصمت الاختيارى، كان يتضمن الانتقال من المنزل إلى الوضع فى مراكز علاجية بغرض الإقامة الدائمة. كما أجرى «ويرجيلانده (النرويجى) Wergeland (1979) دراسة وصف فيها الأطفال ذوو الصمت الاختيارى، الذين يُنقلون

من منازلهم إلى مناطق أخرى، ويعالجون فى مدى زمنى يتراوح ما بين (٨) ثمانية أشهر إلى (٣) ثلاث سنوات. كما وجد «ويرجيلاند» أن الأطفال الذين لا يعالجون بهذا الأسلوب يتحسنون من خلال المتابعة، وهم يقيمون فى بيوتهم، وذلك فى حال مقارنتهم بالأطفال الذين يرحلون بعيداً عن منازلهم. كما أشار «ويرجيلاند» إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوى الصمت الاختيارى (المتباكمين) والعاديين فيما يتعلق بحدة «التوظيف الجسمى» Psychological Functioning لدى هؤلاء الأطفال الذين ينتقلون من بيوتهم أو محال إقامتهم.

وقد استخدم التحليل النفسى فى علاج بعض الأطفال ذوى الصمت الاختيارى فى فترات سابقة من هذا القرن. وأوضحت الإفتراضات النظرية أن هؤلاء الأطفال يعانون «تثبيتاً» على المستوى الفمى، أو «تثبيتاً» على المستوى الشرجى؛ رغبة فى معاقبة والديهم، وأنهم قد يحافظون على أسرار أسرهم، ويقومون بـ «إزاحة» عدائيتهم نحو الأم، أو «ينكصون» إلى مرحلة ما قبل استخدام الألفاظ Pre- Verbal Stage فى النمو.

وطبقًا لما أشار إليه كل من «كروهن، وويكشتين، ورايت» Krohn, Weckstien, and Wright (1992) فإن استخدام المنحى السيكوديناى، فى علاج حالات الصمت الاختيارى، يتطلب وقتاً طويلاً، وعصبياً، ثم أنه يعطى نتائج فقيرة أو عائد علاجى ضئيل. وفى نفس هذا الاتجاه عـــالج «أتويناتان» Atoynatan (١٩٨٦) الأطفـــال المتباكمين (ذوى الصمت الاختيارى) بجلسات العلاج النفسى الجماعى، بينما كانت أمهاتهم منتظمات فى جلسات علاج نفسى فردى، وهو يرى أن «التباكم» ما هو إلا أداة يعبِّر بها الأطفال عن عدائيتهم لأمهاتهم، وذلك لعدم قدرتهم على التصريح والتعبير علانية عن هذه العدائية. ومن خلال هذا الصمت الاختيارى - من وجهة نظر «أتويناتان» - يحـقق هؤلاء الأطفـال الامـتناع عن الاستمرار فى علاقاتهم بأمهاتهم.

أما المعالجون السلوكيون (من هؤلاء على سبيل المثال: Leonard & Topol, 1993) فـينظرون إلى الصـمت الاختيارى على أنه نتاج سلسلة طويلة من أنماط ونماذج تعلم سلبية وخاطئة تم تعزيزها. وقد حققت المناحى السلوكية التى تستخدم أساليب خفض القلق فى مواقف الكلام؛ و/ أو التى تستخدم أسلوب تعزيز سلوكيات الطفل فى المواقف التى يمكنه التكلم فيها، حققت نجاحاً إلى حدٍ ما. وتجدر الإشارة إلى أن استراتيجيات المعالجة، والعلاج السلوكى للبدء فى الكلام فى موقفٍ ما تتضمن الإدارة المشروطة، (المعالجة الاشتراطية)، إضعاف المثير، وإجراءات البدء بالاستجابة (انظر: Labbe & William 1984). وكان نمط البدء بالاستجابة هو أحد المناحى السلوكية التى استخدمت للمرة الأولى وطورت وعدلت فى مركز هاوثورن Howthorn للعلاج السلوكى.

ويفضل أصحاب هذا المنحى البدء بالتقييم الطبى النفسى، وتقديم المعلومات التى تتعلق بالصمت الاختيارى إلى الوالدين، ثم المرور بفترة من العلاج النفسى المختصر بالنسبة للطفل؛ بغية إقامة علاقة ألفة مع الطفل. والأطفال ذوو الصمت الاختيارى فى هذا البرنامج يزودون برسالة مفادها أنه من الضرورى بالنسبة لهم أن يتكلموا. ثم بعد ذلك يضع المعالج النفسى جدولاً ليوم متكامل عندما يخطره الوالدان؛ أن الطفل لديه رغبة فى تمضية معظم

اليوم مع المعالج. حينئذٍ يُطلب من الطفل أن ينطق كلمة واحدة للمعالج قبل أن يغادر مكتبه.

ويلاحظ أن معظم الأطفال يتكلمون في غضون ساعة أو ساعتين، ومن النادر أن يتطلب بدء الطفل بالكلام أكثر من أربع ساعات وبعد أن يبدأ الطفل في الكلام، يُمدح على استجابته، ويستأنف علاقاته الاجتماعية مع أفراد أسرته. يلي هذه الخطوة خطوات أخرى يتعين على الطفل أن يخطوها إلى الأمام، وعلى هذا الأساس توضع أهداف تأخذ في إعتبارها أن يتكلم الطفل في المدرسة، وربما يُستعان بمدرس فصله كي يشارك في هذه العملية سعياً وراء تعميم سلوك الطفل.

ونظراً إلى أن الصمت الاختياري أو التباكم يبدو على أنه اضطراب في عملية التواصل؛ فإن الأطفال الذين لا يتكلمون في المدرسة يحولون في أغلب الأحيان إلى أخصائي اللغة والكلام، كما أن الفحص الدقيق للصمت الإختياري يكشف لنا أنه بالفعل مشكلة نفسية ذات طابع انتشاري، تم تدعيمه وتعزيزه وأن هذا يتضح من تاريخ الطفل، وتاريخ الأسرة، وكذلك تأثيرات البيئة. ولهذا تتطلب استراتيجية المعالجة الشاملة تقدير سلوكي متكامل ومعالجة متجانسة بعناية بالنسبة للطفل.

وقد تفيد الخطوط الإرشادية التالية المعالج الكلامي (أو أخصائي التخاطب) في عمله داخل المدرسة: (Daw, Sonies, Scheib, Moss, & Leonard, 1995; Labbe & Williamson, 1984).

١ - إذا مرّ أكثر من شهرين ولم يتكلم الطفل في المدرسة، يتعين على أخصائي اللغة والكلام أن يبدأ في التدخل بالتعاون مع معلم الفصل والوالدين.

٢ - إذا لم يُسمع للطفل أية كلمة بعد مرور شهرين من جلسات العلاج النفسي للغة والكلام، يتعين تحويل الطفل إلى أخصائي في الصحة النفسية (الأخصائي النفسي) الذي يتوفر لديه رصيد من الخبرة في التعامل مع هذا الإضطراب، والذي بمقدوره أن يكون صورة تشخيصية عنه ومن ثم يشارك في العملية العلاجية.

٣ - بمجرد أن يبدأ الطفل في الحديث والتكلم، يتعين البدء في البرامج العلاجية التي تتضمن عدة أوجه لمظاهر حياة الطفل، مزيداً من الناس، ويشترك فيها مدرسون آخرون - غير مدرس الفصل - وسكرتارية المدرسة، وسائق سيارة المدرسة، وكذلك العاملين بمقصف المدرسة.

الصمت الاختياري: دراسات سابقة واستخلاصات:

في حين أن هناك العديد من الدراسات الأجنبية التي تصدت لعلاج الصمت الاختياري؛ نجد أن هناك غياباً واضحًا في الدراسات العربية التي ألقت بعض الأضواء على هذه المشكلة، سواء على مستوى الدراسات الارتباطية، أو إعداد البرامج العلاجية للتغلب عليه.

والمستعرض للكتابات العربية القليلة أو للدراسات الأجنبية في هذا الصدد يستطيع أن يستخلص نتيجة مؤداها أنه يجب دراسة طبيعة التفاعل والعلاقات داخل أسرة الطفل؛ لتحديد السبب أو الأسباب، أو الإتصال بالروضة أو المدرسة للكشف عن بعض الاحتمالات.

ويرى الشربيني (١٩٩٤: ١٥٨) أن العلاج الفردي للطفل في جلسات للعلاج باللعب أو الرسم، وذلك للتخفيف من شدة الضغط في أجواء المنزل، أو الروضة، أو

المدرسة، مما يؤدى بالطفل إلى الاسترخاء وانخفاض حدة القلق، وانسياب الكلام.

يعالج الصمت الاختيارى إذن - على المستوى النفسى - بصور شتى، فمن الممكن علاجه فردياً عن طريق جلسات اللعب، أو بالرسم، أو بعقد جلسات علاج للأسرة أو بإرشادات سلوكية لأفرادها.

كما أن أدبيات البحث فى هذا المجال تشير إلى إمكانية علاجه سلوكياً (انظر: خليل فاضل، ١٩٩٦) عن طريق حرمان الطفل من أشياء محببة، أو تهديده إذا استمر على صمته، وأنه كثيراً ما تكون هذا الطرق ناجحة؛ وبخاصة إذا فشلت أساليب تخفيف شدة الضغط المنزلى أو المدرسى مع الطفل.

وهناك من الباحثين (انظر: خليل فاضل، ١٩٩٦: ١٦٣) من يرى أن علاج الصمت الاختيارى يواجه بمشكلة صعوبة فهم الطفل نفسياً؛ لأن الطفل عادة ما يكون غير قادر على التعبير عما يدور داخل أعماقه، وإذا أخذ أطباء وعلماء النفس، وأسرة الطفل المريض سلوكه كمقياس؛ فإنه يصعب الاعتماد على ذلك بشكل أساسى أو نهائى، كما أن واقع الطفل النفسى عادة ما يمر بمراحل تتداخل فى بعضها البعض، وتنمو بسرعة، ومن ثم فإن الإلمام بها، وتقويمها غاية فى الصعوبة.

وفيما يلى عرض لبعض الدراسات التى تصدت لعلاج هذا الاضطراب بأساليب مختلفة:

هدفت دراسة موزة المالكى (١٩٩٦) إلى الكشف عن الفروق فى مستويات التفكير الابتكارى لدى عينة من الأطفال القطريين العاديين والأطفال الذين يعانون من الصمت الاختيارى بعد علاجهم.

وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، أولاهما (١٠) عشرة أطفال من الذين عولجوا من الصمت الاختيارى، و(١٠) عشرة أطفال من العاديين فى مدارس مختلفة. ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٨ - ١١ سنة، ونسب ذكائهم ما بين ٩٠ - ١١٠ ويقعون تحت تأثيرات بيئية واحدة وكانت أدوات الدراسة على النحو الآتى:

١ - اختبار هسكى نبراسكا للذكاء.

٢ - اختبار إبراهام للتفكير الإبتكارى، إعداد مجدى حبيب، ١٩٩٠.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال العاديين والأطفال الذين يعانون من الصمت الاختيارى فى التفكير الإبتكارى ومكوناته: الطلاقة، المرونة، والأصالة. وكانت الفروق فى صالح الأطفال العاديين.

ومن ناحية أخرى، أسفرت دراسة شيريدان وآخرون Sheridan, et al. (١٩٩٥)، التى هدفت إلى تقييم وعلاج الصمت الاختيارى، عن فعالية العلاج بفنية الإضعاف التدريجى[1] Fading لطفل يبلغ من العمر ست سنوات فى تخليصه من الصمت الاختيارى.

وقدمت دراسة كل من باول ودالاى Powell, S. & Dailey, M. (١٩٩٥) أسلوبًا علاجيًا متعدد النماذج،

(١) الإضعاف التدريجى، التضاؤل التدريجى: Fading فنية من فنيات العلاج السلوكى حيث يعرض مثير جديد مع مثير قديم تم اكتساب أو تعلم استجابة له أو مقترنة به. وفى حين يتضاءل المثير القديم تدريجياً من حيث الحجم والشدة والوضوح، يكتسب المثير الجديد سيطرة على الاستجابة (لمزيد من التفاصيل عن فنية الإضعاف التدريجى يمكن الرجوع إلى عبد الرحمن سيد سليمان، ١٩٩٣).

يمكن من خلاله التمييز بين نوعين من الصمت الاختيارى، وهما الصمت الاختيارى العابر Transient Selective mutism والصمت الإختيارى الدائم Persistent Selective mutism. وقد استخدم الباحثين طريقة دراسة الحالة Case Study كأداة لهذا الأسلوب العلاجى الذى يجمع ما بين فنيات تعديل السلوك والعلاج باللعب، والعلاج الأسرى. وذلك على طفلة عمرها ست سنوات. وقد أسفرت الدراسة على عودة الطفلة إلى الكلام بشكل متسق مع أقرانها وقريناتها دون ظهور أية مشكلات سلوكية. وقد أكد نجاح هذا الأسلوب كل من القياس البعدى وفترة معقولة من المتابعة.

وأجرى كل من واطسون وكرامر (١٩٩٢) Watson, T. & Kramer, J دراسة تجريبية لفحص فاعلية علاج حالة من الصمت الاختيارى الحاد، على المدى الطويل، لدى طفل يبلغ من العمر ثمانى سنوات باستخدام فنية التشكيل Shaping، والمعززات المتعددة Multiple reinforcers، والتتابعات الطبيعية Natural Consequences، ومثيرات الإضعاف Stimulus Fading، وأساليب تنفيرية معتدلة Mild Aversives. واشتملت بيئات العلاج المختلفة على كل من البيئة الأسرية والبيئة المدرسية. وقد أوضحت النتائج أن هناك زيادة واضحة فى النطق بالكلمات فى كل موقع على حدة. وزيادة التعبير عن الأفكار والمشاعر والتخيلات فى كلمات Verbalizations فى مواقع أخرى غير البيت والمدرسة.

وتعكس تلك الأمثلة القليلة من الدراسات التى تصدت لعلاج اضطراب الصمت الاختيارى فعالية الأساليب السلوكية من ناحية، وضرورة التركيز على الأعداد القليلة فى اختيار العينات.

ويأمل الباحث الحالى أن تتاح له ـ فى فترة لاحقة ـ فرصة القيام بدراسة استطلاعية لهذا الاضطراب فى البيئة المصرية، حيث يخلو المجال من التصدى لهذا النوع من اضطرابات الطفولةعلى ندرته، وبحيث تكون هذه الدراسة دافعًا للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الاضطراب النمائى.

المراجع العربية

١ ـ أ.ف. بتروفسكى، م.ج. ياروشفسكى (١٩٩٦): معجم علم النفس المعاصر. ترجمة حمدى عبد الجواد، عبد السلام رضوان، القاهرة: دار العالم الجديد.

٢ ـ جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافى (١٩٩٠): معجم علم النفس والطب النفسى، الجزء الثالث: القاهرة: دار النهضة العربية.

٣ ـ حامد عبد السلام زهران (١٩٨٧): قاموس علم النفس، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

٤ ـ خليل فاضل (١٩٩٦): الخرس الاختيارى. العدد ٤٥٢، مجلة العربى، الكويت: وزارة الإعلام، ص ص ١٩٠ ـ ١٩٣.

٥ ـ رشاد عبدالعزيز موسى، وآخرون (١٩٩٩): قاموس الصحة النفسية. القاهرة: دار النفيس.

٦ ـ زكريا أحمد الشربينى (١٩٩٤): المشكلات النفسية عند الأطفال، القاهرة: دار الفكر العربى.

٧ ـ عادل عز الدين الأشول (١٩٨٧): موسوعة التربية الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨ ـ عبدالرحمن سيد سليمان (١٩٩٣): الإضعاف ـ التضاؤل التدريجى فنية سلوكية لعلاج بعض المخاوف المرضية والاضطرابات السلوكية. العدد ٢٠٧، مركز البحوث التربوية: جامعة قطر.

٩ـ عبدالعزيز السيد الشخص وعبدالغفار الدماطى (١٩٩٢): قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠ ـ عبدالمجيد سالمى، نور الدين خالد، وشريف بدوى (١٩٩٨): معجم مصطلحات علم النفس. دار الكتاب المصرى.

١١ ـ عبدالمطلب أمين القريطى (١٩٩٨): فى الصحة النفسية، القاهرة: دار الفكر العربى.

١٢ ـ عبدالمنعم الحفنى (١٩٧٨): موسوعة علم النفس والتحليل النفسى. جزءان. القاهرة: مكتبة مدبولى.

١٣ ـ فاخر عاقل (١٩٨٥): معجم علم النفس. ط ٤، بيروت: دار العلم للملايين.

١٤ ـ كمال دسوقى (١٩٩٠): ذخيرة علوم النفس. جزءان. القاهرة وكالة الأهرام للتوزيع.

١٥ ـ محمود حمودة (١٩٩١): الطفولة والمراهقة، المشكلات النفسية والعلاج. القاهرة: المطبعة الفنية الحديثة.

١٦ ـ موزة عبدالله المالكى (١٩٩٦): مقارنة القدرات الابتكارية بين مجموعتى أطفال عولجوا من الصمت الاختيارى وأطفال عاديين فى دولة قطر. (فى) ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع فى تنمية الابتكار. كلية التربية: جامعة قطر.

المراجع الأجنبية

17- **Atoyntan, T. H. (1986)** Elective mutism: Involvement of the mother in the treament of the child. Child Psychiatry and Human Development, 17, 15-27.

18- **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.** Fourth Edition. DSM- IV Tm. (1994): American Psychiatric Association Washington, D, C.

19- **Dow, S. P.; Sonies, B. C., Scheib, D.; Moss, S. E.; Leonard, H. L.** (1995). Practical guidelines for the assessment and treatment of Selective mutism. Journal of the American Academy of child and Adolescent Psychiatry, 34, 836 - 846.

20- **Krohn, D. D., Weckstien, SM. & Wright, H. L. (1992).** A Study of the Effectiveness of a specific treatment for elective mutism. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. (3), 711- 718.

21- **Labbe, E. E., & Williamson, D. A. (1984).** Behavioral Treatment of Elective mutism: A Review of the literature. Clinical Psychology Review, 4, 273- 292.

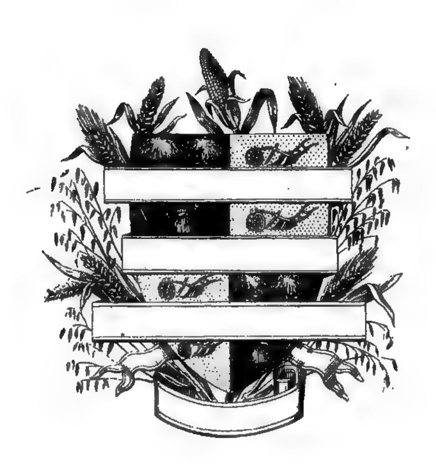
22- **Leonard, H. L., & Topol, D. A. (1993).** Elective mutism. In H. L. Leonard (Ed.) Child and Adolescent Psychiatric clinic of North America. Anriery disorders (pp. 695- 708). Pheladelphia, PA: Saunders.

23- **Powell, Shawn; Dalley Mohlono. (1995):** When to Intervene in Selective Mutism: The Multimodal Treatment of a case of persistent Selective Mutism. Journal of Psychology in the Schools, Vol 32. No. 2. pp. 114-123.

24- **Sheridan, Susan M; and others. (1995):** Assessment and Treatment of Selective Mutism: Recommendations and a Case Study. Journal of Special Services in the Schools, Vol No. 1. pp. 55-78.

25- **Watson, T. Steuart; Kramer, Jack J. (1992):** Multimethod Behavioral Treatment of longterm Selective Mutism. Journal of Psychology in the Schools. Vol 29. No. 4 pp. 359-366.

26- **Wergeland, H. (1979).** Elective mutism. Acto Psychiatrica Scandinavica, 59, 218-228.



الاختلافات فى أشكال اللعب الرمزى

لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة وعلاقته بالاستعداد القرائى

د. عزة خليل عبد الفتاح

مدرس بكلية البنات ـ قسم تربية الأطفال

جامعة عين شمس

مقدمة

يفترض التربويون وجود علاقة مباشرة بين اللعب والتعلم، فاللعب يعتبر عملية ذات قوة تربوية بحيث يرى البعض أن التعلم سوف يظهر بصورة تلقائية. كما ترى «سوزان إيزاكس Susan Isaacs أن اللعب ليس فقط وسيلة يقوم من خلالها الأطفال باستكشاف عالمهم، ولكنها تراه أكثر من ذلك، إنه النشاط الذى يحقق التوازن النفسى فى سنوات العمر المبكرة (نيفيل بينيت وآخرين Nevill Bennett et al، ١٩٩٧، ١، ٣). كما اعتقد بياجيه (١٩٥١) أن اللعب هو أساس كل الأشكال العليا من الأنشطة العقلية، ولهذا فهو يعمل كجسر للمرور من الذكاء الحركى إلى ذكاء العمليات العقلية المعقدة والمجردة.

وهكذا يحتل اللعب مكانة حيوية فى النمو العقلى عند الأطفال، بل ويستمر تأثيره حتى عند الكبار (جان بياجيه Jean Piaget، ١٩٥١، ١١٠، ١١٣) ولذا فإن علماء النفس المحدثين يجمعون على أن اللعب يعتبر نقطة البدء للنمو المعرفى لدى الأطفال، وهم يرون أن الاستكشاف وأشكال التفكير الأخرى تنمو من أنشطة الأطفال التلقائية، ولذا فإن فى مرحلة الطفولة المبكرة، لا يوجد تقسيم ما بين اللعب والعمل فى عقل الأطفال: فأياً ما كان يفعله، فإنه يتعلم منه، وما نطلق عليه لعباً، يعتبر فى الواقع عملاً، فالطفل يركز بكل حواسه على النشاط الذى يشترك فيه بكل كيانه. إن هذا التركيز هو ما يجعل من الموقف شاملاً للتعليم واللعب فى آن واحد (كاثلين مانينج وآخر Kathleen Maning، ١٩٩٢، ١٢).

فاللعب يمكن الأطفال من :

- استكشاف عالمهم.
- وأن ينمو الفهم الاجتماعى والثقافى.
- ويعاون الأطفال على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.
- ويتيح الفرص لحل المشكلات.
- كما يساعد على تنمية اللغة ومهارات ومفاهيم القراءة والكتابة.

وترى «ايزنبيرج» أن اللعب يساهم فى نمو الأطفال من زوايا متعددة، فهو يساهم فى النمو المعرفى، والنمو اللغوى، والنمو الاجتماعى، والنمو الانفعالى، ونمو الابتكار، والنمو الحركى (ايزنبيرج وآخر، Isenberg et al، ١٩٩٣، ٣٥).

إن هذه المعتقدات السابقة حول دور اللعب فى التعلم وقيمته، وأهمية دمجه داخل برامج ومناهج مرحلة ما قبل المدرسة، تعتبر شائعة ومستقرة لدى التربويين، إلا أنه من الواجب ألا نغفل أن هذه المعتقدات حول دور اللعب فى التعلم، لم تكن فى الواقع وليدة للأدلة التجريبية، وبالتالى فإن موقع اللعب فى المناهج، والمساحة التى يحتلها اللعب قد ظلا يمثلان إشكالية (نيفيل بينين وآخرين، ١٩٩٧، ١) أن دراسة لعب الأطفال قد اعتبر بمثابة «البقرة المقدسة» من حيث ارتباطه بنمو الأطفال والتربية فى الطفولة المبكرة عموماً. فالافتراض القائل بأن اللعب له دور هام فى النمو، بالرغم من وجود أدلة تجريبية قليلة على ذلك، يعتبر مثالاً على هذا الموقف.

وبالمثل فإن المؤسسات المعنية بالطفولة المبكرة مثل «المنظمة الدولية لتربية الأطفال الصغار National association for the education of yong children» تزعم بأن الأطفال الصغار يتعلمون بصورة أفضل من خلال اللعب. ومن جديد نجد أن هذه المقولة تستند إلى أدلة قليلة جداً لتدعيمها. وهذا بالطبع لا يعنى بأن اللعب «سيئ»، ولكن ما يعنيه بالفعل هو أننا بحاجة لأدلة صادقة قبل أن يصبح تطبيق اللعب سياسة متبعة داخل مدارس الأطفال الصغار (كاثلين أ. روسكوز وآخر Kathleen A. Roskos et al.، ٢٠٠٠، ٦٣، ٦٤). كما أن المعلمات بحاجة إلى معرفة العلاقة المباشرة بين أشكال معينة من اللعب، ومجالات النمو المختلفة، فمقولة «أن اللعب يساهم فى النمو السليم للطفل» تعتبر مقولة عامة، فهناك أنواع عديدة من اللعب (لعب بنائى، لعب درامى، لعب تعاونى، ألعاب ذات قواعد) وبالمثل هناك مجالات متعددة للنمو، فأى نوع من اللعب يؤدى تحديداً إلى تحفيز النمو فى

مجال بعينه. إن مثل هذه العلاقات الواضحة يمكن أن تفيد كل من المعلمات والآباء في تحديد أنواع اللعب المرغوب فيه، وفهم العلاقة بينها وبين تنمية بعض الجوانب المعرفية والأكاديمية على سبيل المثال.

لقد ركزت بعض الدراسات على البحث في مجال ديناميات اللعب ودلالاته النفسية والمعرفية التي تظهر في سياق اللعب الرمزي، حيث يذكر «بياجيه» (١٩٦٢) أن الطفل أثناء اللعب الرمزي يُخضع الواقع لرغباته الذاتية مما يؤدي إلى تشويه الواقع وتشكيله تبعًا لاحتياجاته ورغباته، ومعنى ذلك أن الطفل في اللعب الرمزي يكون في قمة التمركز حول الذات، وهذه الخاصية هي الغالبة على تفكير الطفل في المراحل المبكرة من عمره (٢ – ٧ سنوات) (كلير جولومب، ١٩٧٧، ١٧٥). واللعب الرمزي يساعد على نمو التفكير التمثيلي، ويعمل على تمثل الخبرات الانفعالية للطفل وتقويتها، فكل الأحداث الماضية ذات الأهمية يعاد استرجاعها أثناء اللعب الرمزي، ولكن بطريقة محرفة، ويدل ذلك على عدم التكيف أو التوافق مع الواقع، ومع ذلك يؤكد «كولبيرج» Lawrence Kohberg على أن الطابع الخاص للعب الرمزي يشتق من الطابع الخاص للعمليات العقلية للطفل في هذه المرحلة (لورانس كولبيرج، ١٩٩٢، ٣٩٨، ٣٩٩) ويعتقد بياجيه في ميل الأطفال لاختيار بدائل اللعب عشوائيًا، كما لو كان من الممكن أن يحل أي شيء محل شيء آخر. وأيضًا يذكر أن البدائل عند الأطفال تفتقد إلى الاتساق مع المنطق، كما لو أنها تشير بصورة أساسية إلى طرق تفكيرهم الخاصة بأشكالها غير المنظمة (كلير جولومب Clair golomb، ١٩٧٧، ١٧٥). بمعنى آخر فإن بياجيه يرى أن اللعب الرمزي ما هو في الواقع إلا نوع من الفهم المشوه للواقع، حيث يمكن أن يحل أي شيء محل أي شيء آخر، إلا أن الدراسات الحديثة باتت تنظر للعب الرمزي نظرة مختلفة، باعتباره البوتقة التي يدرب فيها الطفل قدراته على التفكير الرمزي، والتي تخدم جوانب متعددة من النمو العقلي.

وحديثًا تبنى «جاردنر» Howard Gardner اتجاهًا جديداً في رؤية الذكاء يعتمد بالدرجة الأولى على النظم الرمزية باعتبارها وسيلة لوصف عيصب النمو المعرفي الإنساني، وذلك من خلال معرفة أن الإنسان خلال العصور السابقة كانت لديه القدرة على التعبير عن المعاني من خلال الكلمات، والصورة، والإيماءات، والأرقام، ومن خلال أنواع أخرى من النظم الرمزية. وبالتالي فإنه تبنى مع زملائه وصفاً للنمو المعرفي باعتباره القدرة المتنامية على توصيل المعاني، وتقديرها من خلال نظم رمزية متعددة والتي تعتبر ضمن ملامح ثقافة معينة (بيليجريني، ١٩٨٨، ٢٩) (جاردنر، ١٩٩٣، ٣٠: ٢٥).

إن العقل الإنساني يصبح مهيأ للتفكير الرمزي، ابتداء من سن ١٨ شهراً من العمر، والدليل على ذلك هو استخدام اللغة واللعب التمثيلي.

وبدءاً من هذه النقطة تصبح القدرة على تحويل الأشياء والمواقف من خلال استخدام الخيال (بحيث يعني بها شيئًا عن الشيء الأصلي أو الموقف الأصلي) هي الأساس للنمو العقلي والاتصال.

إن الأنشطة الرمزية ترتكز على قدرة الأطفال على خلق المعاني في أذهانهم، والتعبير عن هذه المعاني من خلال الإيماءات والتعبيرات والحركات، واللغة، والتنغيم الصوتي، ومن خلال استخدام الأدوات مثل استخدام الرمل والحجارة لصنع تورته عيد الميلاد مثلاً.

ويمكن تقسيم اللعب الرمزى إلى:

١ - لعب رمزى باستخدام الأدوات:

Symbolic play wiht objects

ويتضح من خلاله مجهودات الأطفال المبكرة على التخيل والتمثيل. وفيه يقوم الطفل باستخدام أدوات وخامات كبدائل لأشياء أخرى، أو لكى تمثل أشياء أخرى فى الحياة الواقعية. إن خيال الطفل هو ما يضفى المعنى على هذه الأشياء (مثل استخدام العصى لتمثل حصانا). وقد وجد الباحثون أن الأطفال الأصغر يجدون صعوبة فى تحويل هذه الأشياء والأدوات لأشياء أخرى أثناء اللعب التمثيلى وتنمو هذه القدرة بنمو الطفل، ونمو القدرة على التخيل والتفكير الرمزى لديه، كما أن هذه القدرة تنمو بصفة عامة من خلال اللعب.

ويرى بعض الباحثين .,Pulaski, 1970; Fein) 1981) أن الأطفال قد يفضلون الخامات غير محددة البناء (كالمكعبات أو اللوجو والصلصال... ... الخ) حتى يتسنى لهم إعادة تشكيلها بحيث تشبه أو تمثل أشياء أخرى، ومن ثم يدمجونها فى لعبهم التمثيلى. وبالطبع فإن هذا يعكس نمو قدرتهم على التمثيل الرمزى.

ويقاس هذا النمو من خلال ما يسمى الرمزية -Sym bolic distence، ونعنى بها درجة بعد البديل عن الموضوع الأصلى. حيث يعكس هذا البعد درجة أكبر من النضج، أو بمعنى آخر يتطلب درجة أعلى من الرمزية.

٢ - لعب الأدوار الرمزى: **Symbolic role play**

حيث يقوم الأطفال بعمل تحويلات رمزية أثناء لعب الأدوار. وقد أوضحت البحوث أنه بنمو قدرة الأطفال على تمثيل الأفكار، تنمو القدرة على خلق الأدوار المتخيلة والمواقف المتخيلة، التى يتم تمثيلها فى لعبهم دون استخدام الأزياء، أو الإضافات الخاصة بهذا الدور، وبنمو القدرة على التحويل الرمزى فى لعب الأدوار، فإن الأطفال يستخدمون سلوكيات أكثر صقلاً مثل الإيماءات والتنغيمات الصوتية، لكى يعبروا بها عن تحولهم لدور معين أثناء لعب الأدوار التخيلى (جوديث فان هورن وآخرين، ١٩٩٣، ١٩: ١٨، ٤٠: ٣٩).

كذلك يشير «روبن» وزملاؤه إلى تقسيم بياجيه للعب الرمزى إلى مرحلتين:

المرحلة الأولى:

هى مرحلة الأنشطة الفردية الرمزية -solitary sym bolic activity، وقد لاحظ بياجيه أن هذه المرحلة تتضمن عدة مستويات تظهر بالتتابع خلال العام الثانى والثالث من حياة الطفل.

أما المرحلة الثانية:

فهى مرحلة الرمزية الجماعية Collective symbolic، وتظهر هذه المرحلة ما بين الثالثة والسادسة من عمر الطفل (روبين وآخرون، ١٩٨٣، ٧١٨).

إن استخدام الرموز ليس من الخصائص المميزة لكل أنواع اللعب، ولكن السلوك الرمزى يكون ضمن خصائص اللعب التمثيلى، والذى نلاحظه دوماً لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، والمدرسة الابتدائية، حيث يفترض أن يشكل الأساس الذى يبنى عليه الأطفال قدراتهم فى الاشتراك فى التفكير المجرد، وفى القراءة، وفى مجال الرياضيات، وكذلك عند الاشتراك فى أنشطة حل المشكلات (جوديث فان هورن وآخرين، ١٩٩٣، ١٩: ٢٠). كما نجد السلوك

الرمزى فى شكل آخر من أشكال اللعب. وهو ألعاب البناء، كما فى المكعبات الخشبية. إن المكعبات مثلها مثل لغة الحديث والكتابة، والرسم والتلوين.. فهى تعتبر أحد النظم الرمزية symlolic system التى يمكن استخدامها لإخبار الآخرين بأشياء، أو للتعبير عن الأفكار. وحينما ننظر إلى نمو الحديث ووسائل الاتصال لدى الأطفال حديثى الولادة، فإننا يمكننا أن نرى كيف يمكن للأطفال أن يكتشفوا أصوات الكلام، وكيف يلعبون بها، ويركبوها معا، ويستثمروها للوصول إلى معان، سواء كان ذلك من جانبهم (أى الأطفال)، أو من جانب القائمين على رعايتهم. وكما يقوم الأطفال باستكشاف أصوات الكلام، ويلعبون بها، فإنهم وبنفس الكيفية يستكشفون ويلعبون بالعلاقات المكانية من خلال لعبهم المبكر بالمكعبات. ان الطلاقة فى استخدام المكعبات يمنح الأطفال الوسائل للتحكم فى المساحة، لكى يقدموا الأفكار من خلالها. حيث تمثل هذه الأفكار الحاضر والماضى والمستقبل، حول العالم الحقيقى أو المتخيل. كما أنه يمكن أن تكون هذه التكوينات من المكعبات تدور حول أشكال وتكوينات مجردة (Pat gura، ١٩٩٢، ٢٧: ٢٩).

إن الكثير من البحوث التى أجريت حول استخدام الأطفال للرموز، قد ربطت ما بين اللعب والنمو اللغوى. بعض الباحثين ركزوا على التوازى ما بين استخدام الرموز فى اللعب والنمو اللغوى المبكر، فاللغة فى جوهرها، ما هى إلا القدرة على استخدام الرموز الصوتية للدلالة على الأشياء والأحداث والمعانى. وقد قام آخرون بدراسة الطرق التى يلعب بها الأطفال بعناصر اللغة، مثل الأصوات أو المعانى. إن استكشاف الأطفال للأصوات، وترتيب الكلمات، ومعالجة الكلمات، كلها تشكل السياق الذى من خلاله يبتكر الأطفال، أشكالاً متفردة من اللغة. وكذلك يتحكمون فى أشكال وتكوينات جديدة.

بالإضافة إلى ما سبق، فإن مهارات الأطفال فى التعرف على الرموز المكتوبة للغة الأدبية والرياضية، تتطلب القدرة على أداء التحويلات الرمزية، مثل القدرة على فهم أن بعض الحروف والأرقام وتركيباتها، يمكن أن تستخدم للتعبير عن أصوات وكلمات، وكم من الأعداد (مثال: الحروف: ك، ل، ب حينما ترتبط ببعضها تعبر عن كلمة كلب، وكذلك الأرقام ٤، ١ تعبر عن الرقم ١٤ أو ٤١ تبعاً للترتيب) وأن ذلك يماثل إلى حد كبير القدرة على استخدام المكعبات لتمثيل شاحنة أو تليفون على سبيل المثال.

وعلى هذا فإن الأطفال الذين ينمون المهارات فى عمل التحويلات الرمزية فى لعبهم الدرامى، هم فى الواقع يعدون أنفسهم لفهم بعض الأنظمة الرمزية الدقيقة المتضمنة فى ثقافتنا والمستخدمة فى اللغة المكتوبة، وهى كلها يأخذها الكبار باعتبارها أموراً مستقرة، ويأخذونها على علاتها، بينما يجدها الأطفال أموراً محيرة، فهناك كلمات تستخدم فى سياق لكى تدل على معنى، بينما تستخدم فى سياق آخر بمعنى مختلف. إن هذا الأمر قد يبدو محيراً للأطفال فى البداية، ولكنه أثناء اللعب الدرامى والتمثيلى ولجوء الأطفال لاستخدام نفس قطعة المكعبات مثلاً فى موقف ما لكى تمثل شيئاً، ثم فى سياق آخر فى اللعب لكى تمثل شيئاً آخر، يهيئ الأطفال لفهم هذه الأمور المحيرة فى مجال اللغة الشفهية عموماً. واللغة المكتوبة برموزها على وجه الخصوص، ففى كل من اللعب الرمزى والتشفير الصوتى Phonetic decoding، يعتبر

مفهوم تحول معنى الشيء من موقف لآخر تبعاً للتحول الذهني، من المفاهيم الأساسية.

وبنفس الكيفية يدرك الأطفال أن الأشياء المختلفة يمكن أن ترمز لنفس الشيء أو تعني نفس الشيء، وهو ما يعد الطفل لفهم المترادفات في اللغة. إن لعبهم الدرامي يمكن أن يهيئهم لفهم ذلك، فيمكن للطفل أن يستخدم أكثر من أداة في ألعابه لكي ترمز إلى شيء معين، فالأسطوانة الخشبية أو عربة صغيرة أو زجاجة بلاستيكية فارغة، كل ذلك يمكن أن يمثل تليفون أثناء لعب الأطفال الدرامي (جوديث فان هورن، ١٩٩٣، ٢١).

مشكلة البحث

إن الأطفال الذين يعانون من مشكلات في تعلم القراءة والكتابة عادة ما يتم تحديدهم والتعرف عليهم في مراحل تالية (حوالي سن السابعة أو الثامنة من العمر). والكثير منهم بالفعل ينمون ويتطورون قبل وصولهم إلى هذه السن، وخاصة في مجال اللغة، وفي المجالات المعرفية. أما الطبيعة الدقيقة لمشكلتهم فتظل غير واضحة. وتشير «بيرجين وموير» Bergen & Mauer إلى أن الدراسات العلمية لهؤلاء الأطفال قد أظهرت أنه في سن ٧ أو ٨ يكون وعيهم بالعلاقات بين الأصوات اللغوية، وما تمثله الحروف، مازال محدوداً. وهذا الإخفاق في الوعي يتم تعريفه بأنه إخفاق في العمليات الفونولوجية phono-logical processing deficit، تلك التي تتشكل من مكونين أساسيين هما: الوعي الفونولوجي، والوعي بالطباعة. إن الوعي الفونولوجي هو المعرفة الظاهرة بصوتيات اللغة، التي تمكن الأطفال من تقسيم أو تجزئة الكلمات إلى مكونات صوتية، ووضع الأصوات المفردة سوياً لتكوين الكلمات، وتنظم وتسلسل أصوات الكلمات.

أما الوعي بالطباعة، فيشمل كل من المعرفة بالطباعة، والكتب، وفهم أن الأصوات يمكن أن يتم تمثيلها كتابة من خلال رموز مكتوبة. وقد أوضحت البحوث حول بزوغ الوعي بالقراءة والكتابة emerging literacy، أن العديد من الأطفال يكتسبون هذه المهارات بصورة تلقائية وغير رسمية، من خلال الاستكشاف النشط للغتهم الشفوية، والمكتوبة داخل بيئتهم، وأثناء تفاعلهم مع الأطفال الآخرين والبالغين المحيطين بهم، بالإضافة لاستخدامهم لخامات لعب ذات صلة بالقراءة والكتابة.

كذلك أوضح عدد من الباحثين وجود علاقة ما بين بعض ألعاب الأطفال، والنمو اللغوي، ونمو الوعي الفونولوجي: على سبيل المثال: الإشارة إلى المكعبات المكتوب عليها الحروف، ومحاولة نطقها، والاشتراك في الأغاني التي تدور حول الحروف الهجائية أثناء لعبهم بالصلصال أو الرمل، وكتابة قوائم الشراء أثناء اللعب السوسيودرامي، وابتكار علامات شبيهة بالحروف من جانب الأطفال أثناء الرسم، وأخيراً، قراءة القصص والكتب المصورة للدمى والحيوانات المحشوة.

كما لوحظ استخدام الأطفال لمثيرات متصلة بالقراءة والكتابة، أثناء لعبهم السوسيودرامي. كذلك أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ما بين اللعب المتعلق بالقراءة والكتابة literacy play، والأداء الأكاديمي اللاحق (Pel-ligrini & galda, 1993)، إلا أن يبقى من غير الواضح ما إذا كان استخدام الخامات الرمزية، يعتبر من المكونات الأساسية في عملية تعلم القراءة، وهل تسهم بصورة محددة

فى نمو وعى الأطفال الفونولوجى، ووعيهم بالطباعة (كاثلين روسكوز وآخر، ٢٠٠٠، ٤٥: ٤٦). وبمعنى آخر، هل توجد بالفعل علاقة مباشرة ما بين أشكال اللعب الرمزى، والوعى الفونولوجى لدى الأطفال، ونمو استعدادهم للقراءة. أى هل الأطفال الأكثر ميلاً للعب الرمزى، هم كذلك الأطفال الأكثر إظهاراً للوعى الفونولوجى، والذين يظهرون مستويات أعلى فى الاستعداد للقراءة.

لقد تعددت المحاور التى تناولت دراسة العلاقة بين الاستعداد القرائى وبعض أشكال اللعب، بحيث يمكن تقسيمها إلى المحاور التالية:

١- دراسات تتبعت أثر إدماج خامات القراءة والكتابة داخل اللعب الرمزى:

حيث تناولت دراسة روسكوز (١٩٨٨) - Poskos, kathleen علاقة كل من اللعب والقراءة والكتابة. وأوضحت نتائج هذه الدراسة التى اختبرت لمدة ستة أشهر، سلوك القراءة والكتابة، داخل سياق اللعب التمثيلى الطبيعى لثمانية أطفال من عمر ٤ و ٥ سنوات حيث أوضحت النتائج أن القراءة والكتابة كانت متضمنة فى لعبهم بطريقتين :

١- ابتكار القصص باستخدام مواقف، وحبكات وحلول مستقاة من الأدب.

٢- إظهار مواقف تتضمن القراءة والكتابة أو التوجه نحو القراءة والكتابة.

أما دراسة نيرس (١٩٨٨) Nurss, - Joanne فقد تناولت فعالية استخدام ألعاب اللوجو داخل فصول مرحلة الطفولة المبكرة، باعتباره أحد الجوانب الهامة، لإتاحة بيئة غنية للغة المكتوبة، حيث يتمكن الأطفال الصغار من بداية اكتساب القراءة والكتابة، بطرق ذات معنى بالنسبة لهم. ففصول الروضة يمكن أن توفر العديد من الفرص لاستخدام اللوجو داخل سياقات ذات معنى بالنسبة للأطفال. واللعب السوسيودرامى يعتبر من أمثلة هذه الفرص. وسواء أكان اللعب يتم حول ركن المنزل، أو حول موضوعات أخرى، فإنه يوفر فرصاً متعددة لكى يتضمن علامات، ولافتات مناسبة لموضوع معين. إن هذا النوع من التعرض للطباعة فى سياق ذو معنى، سوف يعاون الأطفال على بداية الانتقال إلى القراءة المرتبطة بسياق معين، وهى الخطوة التالية تجاه القراءة بطلاقة. فيمكن استخدام اللافتات والطباعة فى أركان الفصل التعليمية مثل ركن المنزل، ركن المكعبات، والأركان الأخرى، مثل مطعم الوجبات السريعة، السوبر ماركت، محل اللعب، المطار، ومكتب البريد.

وفى دراسة مورو وراند (١٩٩١) Morrow, - les- Muriel lery _ Mandel & Rand, فقد تناولت كيفية الارتقاء بالقراءة والكتابة، أثناء اللعب من خلال تصميم بيئة فصل الطفولة المبكرة.

وفى هذه الدراسة تم تقويم آثار التغيير فى بيئة أنشطة الطفولة المبكرة، وداخل مراكز النشاط فيها وأشكال التوجيه التى تتبعها المعلمة بالنسبة لسلوك القراءة والكتابة لدى الأطفال.

وقد وجد أن الأطفال يكونون أكثر ميلاً للاشتراك تطوعياً فى سلوك القراءة والكتابة خلال اللعب الحر حينما تكون خامات القراءة والكتابة مقدمة، وحينما توجه المعلمات الأطفال لاستخدام هذه الخامات.

كما أوضحت دراسة دايسون (١٩٩٢) - Dyson, Anne - Haas أن نمو اللغة المكتوبة يتضافر مع خبرات الأطفال بوسائط رمزية متنوعة. فأثناء العام الثانى من العمر، يبدأ الأطفال فى استخدام أدوات الرموز للتعبير عن معانى معينة فى العلامات المستخدمة فى رسومهم.

إن تطور الرسوم، يرتبط بصورة معقدة مع التعبيرات الدرامية، والحديث، وأحيانا ما يرتبط باللعب الاجتماعى. إن اللعب الاستكشافى باستخدام الطباعة واستخدام الطباعة كأداة داخل اللعب الدرامى يعتبر دعماً قيماً لدخول الأطفال الصغار للغة المكتوبة.

وفى هذه الدراسة تمت ملاحظة اثنين من الأطفال فيما يتعلق بنمو القراءة والكتابة، وهذين الطفلين داخل مدرسة حضرية، من الأمريكيين الأفارقة. وقد أوضحت الملاحظة، كيف أن الكتابة المبكرة، تتشكل من خلال الأنشطة الاجتماعية، وكيف تكتسب الكتابة أهمية وظيفية أعظم.

أما دراسة بيرلماتر ولاميناك (١٩٩٣) & Perlmulter laminack فقد اقترحا من خلالها طرقاً للمعلمات لكى يرعوا نمو القراءة والكتابة لدى الأطفال، داخل ركن اللعب الدرامى بتوفير أدوات متصلة بالقراءة والكتابة، مثل الأقلام والأوراق، التى يمكن للأطفال استخدامها فى مواقف حقيقية داخل لعبهم.

كذلك تناولت دراسة ستراود جوديث (١٩٩٥) Stroud, - Judith اللعب بالمكعبات، وبناء الأساس للقراءة والكتابة، حيث أوضحت نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة التى عرضت بها، فوائد اللعب بالمكعبات، فيما يتعلق بنمو القراءة والكتابة. حيث توفر خبرات فعلية للقراءة والكتابة. وتقترح الدراسة أن ركن اللعب بالمكعبات يمكن أن يتم تعزيزه بالكتابة، باستخدام خامات حقيقية، ونافعة، ومناسبة، متضمنة: كتب حول موضوعات متنوعة، ومجلات، وصور تتضمن أبنية متنوعة، أظرف جوابات، بالإضافة إلى آلة طابعة.

وفى دراسة إينارسدوثير (١٩٩٦) ,Einarsdothir – Johanna يتم اختبار نمو القراءة والكتابة داخل سياق اللعب، فى فصلين من فصول الروضة. وقد أوضحت الدراسة أهمية أن تثرى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة اللعب الدرامى، بأدوات القراءة وخامات الكتابة.

حيث أوضحت النتائج، أن دمج خامات اللعب فى اللعب الدرامى، يوفر امتداداً طبيعياً لعمل الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة، ويعطيهم فرصاً للعمل فى أنشطة تثيرهم، وتتحدى قدراتهم.

٢- دراسات تتبعت أثر اللعب الرمزى بأشكاله المختلفة على نمو الاستعداد القرائى للأطفال:

حيث تناولت دراسة شريدر وكارول (١٩٨٨) Taylor Schrader & Carol دور اللعب الرمزى كأداة منهجية فى نمو القراءة والكتابة المبكرة. وفى هذه الدراسة أوضح الباحثان، أن اللعب الرمزى له ميزة كأداة يمكن استخدامها فى المنهج لتنمية القراءة والكتابة المبكرة. وقد تمت ملاحظة أربع معلمات فى مرحلة ما قبل رياض الأطفال، ملاحظة طبيعية داخل فصولهم، أثناء اظهارهن للطرق التى يقمن فيها بتيسير النمو المبكر للقراءة والكتابة من خلال قيامهن بمشاركة الأطفال داخل سياق لعبهم الرمزى. وقد كان الأطفال المشاركون فى هذه الدراسة من وسط وغرب أمريكا، من مستويات اجتماعية واقتصادية متوسطة، بيض، تتراوح أعمارهم من ٣ إلى ٥ سنوات.

وقد تم عقد دورة تدريبية للمدرسات فى الخدمة، بغرض تمكينهن من فهم النمو الطبيعى للقراءة والكتابة، وكيفية جمع البيانات. وخلال فترة مدتها أسبوعين، تم جمع بيانات مدة كل منها (٣٠ دقيقة) لمدة ثمانية أيام، باستخدام شرائط الفيديو والتسجيلات الصوتية للعب الأطفال الرمزى داخل أركان اللعب المستخدمة فى الفصل.

كذلك قام الباحثان بدراسة تسجيلات المعلمة وإنتاج الأطفال من اللغة المكتوبة. وتم تحليل فقرات من التدريس _ التعلم المرتكز على نظرية "فيجوتسكى حول منطقة النمو الأقرب Zone of proximal development وتم تصنيف سلوك كل معلمة باعتباره إما يوسع أو يعيد التوجيه.

فالمعلمات يظهرن أساليب تفاعل تعمل على «توسيع» أو «إعادة التوجيه»، ولكن بدرجات مختلفة. وقد استخدمت كل المعلمات أساليب تفاعل توسيعية أكثر من استخدامهن لأساليب «إعادة التوجيه» وقد دعمت النتائج نظرية فيجوتسكى.

دراسة دايسون وآن (١٩٩٠) _ Dayson & Anne Haas أوضحت هذه الدراسة العمليات النمائية التى تسمح للأطفال باستخدام الرموز لكى يمثلوا خبراتهم من العالم، ولكى يبنوا عالمهم المتخيل. وقد أكدت الدراسة على الدور المحورى لكل من الفن واللعب، فى نمو قدرات الأطفال على صناعة الرموز.

دراسة نابوكو، وسيلفا (١٩٩٥) Nabuco & Sylrs حول مقارنة درجات الأطفال على مقياس ECERS بالنسبة لثلاثة مناهج فى مرحلة ما قبل المدرسة، وملاحظة هؤلاء الأطفال عند دخولهم المدرسة الابتدائية.

وهذه المناهج الثلاثة هى :

١- هاى سكوب High Scope

٢- المهارات المنظمة Formal skills

٣- حركة المدرسة الحديثة Movimento da Escola Moderna

وقد تكونت العينة من (٢٢٣) طفلاً وطفلة، تمت متابعتهم طولياً من دور الحضانة، وحتى المدرسة الابتدائية. وقد تم عمل ملاحظات منظمة داخل (١٥) دور حضانة. وتم قياس المفحوصين حينما تركوا دور الحضانة، ثم تم قياسهم بعد تسعة أشهر.

وقد أوضحت النتائج أن التعرض لبرامج هاى سكوب قد ارتبط بدرجات أعلى من حيث نتائج المنهج على كل من القراءة والكتابة. أما التقبل الاجتماعى، فقد كان أقل داخل مجموعة المهارات المنظمة.

ومن الجدير بالذكر أن الأطفال داخل برامج الهاى سكوب كانوا يقضون وقتاً أطول فى اللعب التخيلى، والقصص، والشعر، والغناء، وفى مناقشات غير رسمية وفى أنشطة حل المشكلات. وكل هذه الأنشطة، يمكن أن تشرح التطور الأكبر فى القراءة والكتابة عند التحاقهم بالمدرسة.

دراسة بيرجين وموير (١٩٩٥) Bergen, - Doris & Daria - Mouer, حول اللعب الرمزى، والوعى الفونولوجى، ومهارات القراءة والكتابة لدى ثلاثة مستويات عمرية.

وقد قام الباحثان بدراسة طولية تتبعية لعدد (١٤ طفلاً وطفلة) مختلفين فى وعيهم الفونولوجى (سبعة أطفال مستوى مرتفع، وسبعة أطفال مستوى منخفض). حيث

تمت ملاحظتهم على ثلاث فترات عمرية من حيث اللعب الرمزي، الذي تم تسجيله بواسطة شرائط فيديو. وقد تمت ملاحظة ثلاثة مستويات من اللعب :

١- لعب تمثيلي يتضمن استخدام الأدوات، والأدوار، والموضوعات، من خلال أفعال تخيلية.

٢- لعب يتضمن القراءة والكتابة، بمعنى أن يكون اللعب متضمناً لاستخدام أدوات فعلية من القراءة والكتابة (أوراق - أقلام - كتب - كروت عليها حروف وأرقام - استخدام اللغة).

٣- لعب تمثيلي متصل بالقراءة والكتابة، بمعنى أن يتضمن اللعب في النوع (١)، والنوع (٢) في آن وحد.

وقد أوضحت النتائج أن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة لم يختلفوا كثيراً (ذوى الوعي الفونولوجي المرتفع والمنخفض) من حيث درجاتهم على بعض المتغيرات الخاصة بالقراءة والكتابة. بالإضافة إلى ذلك، وجدت علاقة موجبة، بين كم اللعب الرمزي، وبعض الاختبارات الخاصة بالقراءة والكتابة.

كما وجدت اختلافات قليلة في لعب المجموعتين من الأطفال. فعلى الرغم من أن الأطفال ذوى الوعي الفونولوجي المرتفع قد استمروا في التحسن على مقاييس القراءة والكتابة، كما أن العلاقة الموجبة بين كم اللعب الرمزي في مرحلة ما قبل المدرسة والقراءة والكتابة قد بقيت. إلا أنه قد وجدت نتائج مماثلة في الصف الأول الابتدائي، مع وجود بعض الاختلافات في اللعب بين الأطفال ذوى الوعي الفونولوجي المرتفع والمنخفض. فالمجموعة ذات الوعي الفونولوجي المرتفع، قد أحرزت درجات أعلى على عدد متنوع من مقاييس القراءة والكتابة، وكم اللعب الرمزي في مرحلة ما قبل المدرسة استمر في الارتباط مع هذه الدرجات.

إلا أن هناك بعض الاختلافات الهامة قد ظهرت في المجموعة ذات الوعي الفونولوجي المنخفض. فنصف هؤلاء الأطفال قد ظل متخلفاً في نموه في مجال القراءة والكتابة، بينما لحق النصف الآخر بالمجموعة الأعلى. وقد حاول الباحثان تحليل أشكال اللعب واللغة التي اشترك فيها هؤلاء الأطفال تحليلاً كيفياً للإجابة على ما إذا كانت هناك اختلافات سابقة أو لاحقة بين مجموعة الوعي الفونولوجي المنخفضة الذين تمكنوا من القراءة فيما بعد، وأولئك الذين كانت قراءتهم دون المستوى في الصف الأول الابتدائي. وقد وجد أن الأطفال الذين تحسن أداؤهم القرائي في الصف الأول، كان لعبهم الرمزي أقرب للأطفال ذوى الوعي الفونولوجي المرتفع. حيث تضمن لعبهم حبكات مقتبسة من الأفلام، والشخصيات يتم تمثيلها والتحدث على لسانها بأصوات ملائمة.

٣- دراسات تحليلية ونقدية تناولت العلاقة بين اللعب الرمزي ونمو الوعي بالقراءة والكتابة :

١- دراسة ايزينبيرج وجاكوب (١٩٨٣) Isenberg & Jacob حول القراءة والكتابة واللعب الرمزي. حيث قاما بمراجعة الدراسات النظرية والامبريقية المتعلقة بوجود علاقة ما بين عمليات ومحتوى اللعب الرمزي لدى الأطفال الصغار، ونمو القراءة والكتابة لديهم. كما أوضحا كيفية الاستفادة من هذه العلاقة داخل فصول الروضة بصورة عملية.

٢- دراسة بيلليجريني وجالدا (١٩٩٣) Pellegrini & Galda التي تناولت بالمناقشة دور كل من نظريتي بياجيه وفيجوتسكي، ومراجعة البحوث التجريبية والطولية حول دور اللعب الرمزي في نمو القراءة والكتابة. وقد وجدا دوراً محدوداً للبالغين في اللعب الرمزي وإنتاج اللغة المنطوقة، وأن استخدام الأطفال للغة الحديث حول اللغة أثناء تفاعلهم مع أقرانهم يعتبر هاماً للقراءة المبكرة. ومن ثم يمكن تصور أهمية ذلك في المجال التربوي بصفة عامة.

هدف الدراسة وأسئلتها :

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من وجود علاقة ارتباطيه ما بين بعض أنواع اللعب الرمزي والمدة التي يستغرقها الأطفال في الاشتراك في هذا اللعب من ناحية، وبين نمو الاستعداد القرائي لهؤلاء الأطفال من ناحية أخرى.

وبالتحديد فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية :

١- هل الأطفال الذين يظهرون ميلاً أكبر للاشتراك في أنشطة اللعب الرمزي هم أنفسهم الأطفال الذين يظهرون استعداداً قرائياً أكبر.

٢- هل الأطفال الذين يظهرون ميلاً أقل للاشتراك في أنشطة اللعب الرمزي يظهرون بالمثل استعداداً قرائياً أقل.

٣- وهل هناك اختلافات بين الذكور والإناث في أنواع اللعب الرمزي التي يمارسونها، ومن ثم توجد اختلافات بينهما في الاستعداد القرائي.

المنهج والإجراءات :

١- عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٣٧) طفلاً وطفلة ـ بالمستوى الأول من الروضة أي تتراوح أعمارهم من ٤,٣ : ٥,٣ سنوات.

وقد تم اختيار العينة من أربعة فصول من فصول المستوى الأول من الروضة، وذلك بناء على تقديرات المعلمة. بحيث كان يطلب من كل معلمة فصل أن تحدد عشرة أطفال من فصلها، بحيث يمثل خمسة منهم أعلى خمسة أطفال من حيث الاستعداد القرائي، والوعي الفونولوجي، ويمثل الخمسة الآخرون أقل خمسة أطفال من حيث الوعي الفونولوجي والاستعداد القرائي.

وبالتالي أمكن تجميع مجموعتين تجريبيتين إحداهما تمثل مجموعة الوعي الفونولوجي والاستعداد القرائي المرتفع. والأخرى تمثل مجموعة الوعي الفونولوجي والاستعداد القرائي المنخفض.

وكان عدد الأطفال بالمجموعة الأولى (٢٠) طفلاً وطفلة (٨ إناث، ١٢ ذكوراً) وعدد الأطفال في المجموعة الثانية (١٧) طفلاً وطفلة (٧ إناث، ١٠ ذكور) وقد كانت العينة كلها مأخوذة من مدرسة تجريبية واحدة بمنطقة مصر الجديدة التعليمية ولذا فإنه يفترض أن العينة متجانسة من حيث المستوى الثقافي والاجتماعي.

٢- الإجراءات :

تم تطبيق مقياس استعداد طفل الروضة للقراءة (المستوى الأول) على أطفال عينة البحث (المجموعتين التجريبيتين، ذوي الوعي الفونولوجي المنخفض والمرتفع، والتي سبق أن تم تحديدهم بناء على تقديرات المعلمات). وذلك للتأكد من صدق تقديرات المعلمات.

وقد وجد بالفعل أن تقديرات المعلمات كانت متسقة مع نتائج المقياس.

ويوضح الجدول رقم (١) متوسطات درجات أطفال المجموعة ذات الوعي القرائي المرتفع، والتي تم اختيارها على أساس من تقديرات المعلمات، على مقياس الاستعداد القرائي.

جدول (١)

	ن	م	ع	نسبة الخطأ	ت جدولية	د. ح	ت المحسوبة
مجموعة الوعي القرائي المرتفع	٢٠	١٢٨,٥٥	٦,٧٧	١,٥١	١,٧٢	١٩	٠,٠٣

ومن هذا الجدول يتضح أن متوسط درجات مقياس الاستعداد القرائي عند المجموعة المرتفعة المختارة بواسطة المعلمات كانت (١٢٨)، وهي دالة عند درجة ٠,٠٥

ويوضح الجدول رقم (٢) متوسطات درجات أطفال المجموعة ذات الوعي القرائي المنخفض والتي تم اختيارها على أساس من تقديرات المعلمات على مقياس الاستعداد القرائي.

جدول (٢)

	ن	م	ع	نسبة الخطأ	ت جدولية	د. ح	ت المحسوبة
مجموعة الوعي القرائي المنخفض	١٧	٩٨,٠٠	٩,٨١	٢,٣٨	صفر	١٦	١,٧٥

ومن هذا الجدول يتضح أن متوسط درجات مقياس الاستعداد القرائي عند المجموعة المنخفضة، المختارة بواسطة المعلمات كانت (٩٨) وهي دالة عند درجة ٠,٠٥ .

وذلك يعني أنه كان هناك اتساق بين تقديرات المعلمات ودرجات الأطفال الفعلية على مقياس الاستعداد القرائي.

يلي ذلك ملاحظة الأطفال أثناء لعبهم الرمزي في ركن الأسرة وركن المكعبات.

وقد كان اختيار هذين الركنين على أساس من الدراسات السابقة التي أوضحت ميل الأطفال الذكور للعب بالمكعبات أكثر من ميلهم للعب الدرامي بينما تميل الإناث إلى اللعب التمثيلي، أكثر من اللعب بالمكعبات (جليندا ماكنوتون Glenda Mac Naughton ، ٢٠٠٠، ١٢) وبالتالي فإن الاكتفاء بملاحظة الأطفال أثناء لعبهم الدرامي في ركن الأسرة فقط قد يعطي نتائج مضللة نظراً لميل بعض الأطفال وخاصة من الذكور للعب في ركن المكعبات حيث يظهرون تمثيلاتهم الرمزية من خلال هذا الركن بدرجة أكبر.

٣- أدوات البحث :

استخدم في هذه الدراسة مقياس استعداد طفل الروضة للقراءة (المستوى الأول) من إعداد : جيهان محمود محمد جودة، وذلك لمناسبته لهذه المرحلة العمرية، بالإضافة إلى حداثته.

ويهدف هذا المقياس إلى قياس مهارتين اساسيتين يتفرع كل منهما إلى عدد من المهارات الفرعية، وذلك لأطفال المستوى الأول من الروضة في المرحلة العمرية (٤,٣ : ٥,٣ سنوات)، والمهارتين هما :

١- مهارات اللغة المكتوبة Written - Language skills

٢- مهارات اللغة الشفهية Oral - Language skills

وتنقسم مهارات اللغة المكتوبة بدورها إلى :

١- التمييز البصري.

٢- التآزر السمعي والبصري.

٣- التآزر البصرى والحركى.

٤- الذاكرة البصرية.

٥- الحروف الهجائية والأعداد.

كما تنقسم مهارات اللغة الشفهية إلى :

١- الحصيلة اللغوية

٢- الإدراك السمعى

كذلك تمت ملاحظة لعب الأطفال الرمزى داخل ركنى الأسرة والمكعبات، وكانت المعلمات تدون ملاحظاتهن (المعلمات كن من خريجات كلية رياض الأطفال) حول سلوك الأطفال الرمزى فى كل ركن، ورد الأطفال على استفسارات المعلمات حول ما يقصدونه من التكوينات التى يقوم بها الأطفال فى ركن المكعبات.

وقد أمكن من خلال هذه الملاحظات تمييز ثلاثة مستويات من السلوك الرمزى أثناء اللعب، بحيث يمكن إعطاء درجة معينة فى التقدير على اللعب الرمزى وهى:

أولاً ـ اللعب الدرامى والتمثيلى :

١- تعطى درجة (صفر) للطفل الذى يرفض الاشتراك فى اللعب، أو الطفل الذى يكتفى بمشاهدة أو مراقبة لعب الأطفال دون الاشتراك الفعلى فيه.

٢- تعطى درجة (١) للعب الطفل فى هذا الركن فردياً وباستخدام الأدوات استخداماً تقليدياً، دون إضافة أى خيال من جانبه.

مثال : طفلة أمسكت بعروسه، وقامت بدور أمها، وكانت تداعبها.

وطفل يقوم بالطهى فى الأوانى الخاصة بالدمية.

٣- تعطى درجة (٢) للعب الطفل الذى يظهر فيه سلوكاً رمزياً، فيه درجة أعلى من الخيال، وإظهار ما يسمى بالمسافة الرمزية، بمعنى أن يستخدم الشيئ لكى يرمز به إلى شئ آخر.

مثال: طفل يقوم بلعب أدوار مهنة الطبيب، ويمسك السكينة البلاستيك بدلاً من الحقن، ويقوم بالكشف على المنضدة، وكأنه يكشف على شخص.

ثانيا ـ اللعب بالمكعبات :

١- تعطى درجة (صفر) للطفل الذى يرفض الاشتراك فى اللعب، أو الذى يكتفى بمشاهدة الأطفال أثناء لعبهم دون المشاركة الفعلية. وكذلك بالنسبة للأطفال الذين يقومون بملء الصناديق أو إفراغها بالمكعبات، أو تكديس المكعبات أمامهم دون أن يكون لهذا التكديس أى غرض واضح من وجهة نظرهم.

٢- تعطى درجة (١) للطفل الذى يقوم بإنتاج تكوين بالمكعبات يشير إلى موضوع تقليدى مثل منزل ـ برج ـ هرم، وأن يطلق الطفل نفسه هذه التسمية عليه، لا المعلمة.

٣- تعطى درجة (٢) للطفل الذى يقوم بإنتاج تكوين بالمكعبات يشير إلى موضوع أكثر ندرة، وإدخاله فى لعبة الدرامى مع إضافة أجزاء تفصيلية كبدائل substitutions مثل: ناء سفينة واستخدام اسطوانة لكى تشير إلى مدفع السفينة الحربية، أو بناء إنسان آلى ومحاولة تحريكه (حيث تم وضعه على لوح لسهولة تحريكه) لكى يتحدث إلى الآخرين (الطفل هو الذى يتحدث بلسان الإنسان الآلى).

٤- الأسلوب الإحصائى المستخدم :

(T-test) اختبارات لمقارنة دلالات الفروق بين المتوسطات.

نتائج الدراسة :

فيما يلى عرض للنتائج التى تم التوصل إليها :

أولاً ـ بالنسبة للإجابة عن سؤال البحث رقم (١) حول: هل الأطفال الذين يظهرون ميلاً أكبر للاشتراك فى أنشطة اللعب الرمزى هم أنفسهم الأطفال الذين يظهرون استعداداً قرائياً أكبر.

يشير الجدول رقم (٣) إلى الفروق بين المتوسطات الكلية للمجموعة التجريبية الأولى (ذات الوعى القرائى المرتفع) على كل من مقياس الاستعداد القرائى، وكذلك متوسط تقديرات الملاحظين للعبهم الرمزى أثناء ممارستهم لكل من اللعب الدرامى، واللعب بالمكعبات، ومتوسط الزمن المستغرق فى كل نوع من أنواع اللعب.

جدول (٣)

المجموعة التجريبية الأولى	ن	م	ع	ت
درجة الاستعداد القرائى	٢٠	١٢٨,٥٥	٦,٧٧	٤٥,٠٩٤
لعب درامى	٢٠	١,١٢	٠,٤٣	٠,١٨
زمن اللعب الدرامى	٢٠	١٦,٦٢	٥,٣٣	٢٨,٤٧
لعب مكعبات	٢٠	١٠,٨	٠,٤١	٠,١٦
زمن اللعب بالمكعبات	٢٠	١٧,٩٥	٥,١٦	٢٦,٦٢

كذلك يوضح الجدول رقم (٤) العلاقات الارتباطية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى على مقياس الاستعداد القرائى، ودرجاتهم على كل من اللعب الدرامى واللعب بالمكعبات، وكذلك الوقت المستغرق فى كل نوع من أنواع اللعب.

جدول (٤)

	الاستعداد القرائى	لعب درامى	زمن اللعب الدرامى	لعب مكعبات	زمن لعب المكعبات
مقياس الدرجة على الاستعداد القرائى	١,٠٠	٠,١٧٦	٠,١٥٦	٠,١٤٧	٠,٠٩٦
لعب درامى	٠,١٧٦	١,٠٠	٠,٣١٢	٠,٣٢٤	٠,٢٤٣
زمن اللعب الدرامى	٠,١٥٦	٠,٣١٢	١,٠٠	٠,٣٠٥	٠,٢١١
لعب مكعبات	٠,١٤٧	٠,٣٢٤	٠,٣٠٥	١,٠٠	٠,٤٦٠*
زمن لعب المكعبات	٠,٠٩٦	٠,٢٤٣	٠,٢١١	٠,٤٦٠*	١,٠٠٠

تشير * إلى أن العلاقة دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويوضح الجدول السابق وجود علاقات ارتباطيه موجبة بين كل من الدرجة على مقياس الاستعداد القرائى من ناحية والدرجة على اللعب الدرامى، والدرجة على لعب المكعبات من ناحية أخرى، وكذلك الزمن المستغرق بينهما. إلا أن العلاقة الموجبة تعتبر ضعيفة وغير دالة إلا فيما يتعلق بالزمن المستغرق فى اللعب بالمكعبات، وكذلك نوع اللعب الرمزى الذى يتم إظهاره فى اللعب بالمكعبات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة «بيرجين ومورى» من أن الأطفال الذين يميلون إلى إظهار قدر أكبر من اللعب الرمزى، والذين يقضون وقتاً أطول فى مثل هذا النوع من اللعب، يظهرون بالمثل استعداداً قرائياً أكبر، ووعياً فونولوجياً أكبر (كاثلين روسكوز، ٢٠٠٠، ٥٩ : ٦٢) وبالتالى يمكن القول بأن القدرة على تحويل الأشياء والمواقف باستخدام الخيال، إلى معانى تختلف عن المعنى الأصلى للموقف أو للأداة يشكلان الأساس لكل من النمو العقلى ونمو قدرات الأطفال على الاتصال (جوديث فان هورن، ١٩٩٣، ١٧، ١٨).

إلا أنه وعلى الرغم من ان حجم عينة الدراسة الحالية يعتبر أكبر من عينة دراسة «بيرجين ومورى»

التتبعية الطولية، إلا أن حجم عينة الدراسة الحالية لم تنجح فى الوصول إلى علاقات موجبة دالة بين كل من اللعب الرمزى، والوعى الفونولوجى والاستعداد القرائى، إلا فيما يتعلق بالزمن المستغرق فى اللعب بالمكعبات ونوع اللعب الرمزى الذى يتم إظهاره فيه. بمعنى أن الأطفال الذين يميلون إلى قضاء وقت أطول فى اللعب بالمكعبات، يظهرون كذلك درجة أعلى من التفكير الرمزى فى لعبهم بالمكعبات.

ثانياً ـ بالنسبة للإجابة عن سؤال البحث رقم (٢) حول: هل الأطفال الذين يظهرون ميلاً أقل للاشتراك فى أنشطة اللعب الرمزى، يظهرون بالمثل استعداداً قرائياً أقل.

يشير الجدول رقم (٥) إلى الفروق بين المتوسطات الكلية للمجموعة التجريبية الثانية (ذات الوعى القرائى المنخفض) على كل من مقياس الاستعداد القرائى، وكذلك متوسط تقديرات الملاحظين للعبهم الرمزى أثناء ممارستهم لكل من اللعب الدرامى، واللعب بالمكعبات، ومتوسط الزمن المستغرق فى كل نوع من أنواع اللعب.

جدول (٥)

المجموعة التجريبية الثانية	ن	م	ع	ت
درجة الاستعداد القرائى	١٧	٩٨,٠	٩,٨١	٩٦,٢٤
لعب درامى	١٧	٠,٥٣	٠,٤١	٠,١٦
زمن اللعب الدرامى	١٣	١٥,٠٠	١١,٥٥	١٣٣,١٧
لعب مكعبات	١٧	٠,٣٨	٠,٤٢	٠,١٧٦
زمن اللعب بالمكعبات	١١	١٦,٢٣	١٠,٠١	١٠٠,٣

كذلك يوضح الجدول رقم (٦) العلاقات الارتباطية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية على مقياس الاستعداد القرائى، ودرجاتهم على كل من اللعب الدرامى واللعب بالمكعبات، وكذلك الوقت المستغرق فى كل نوع من أنواع اللعب.

جدول (٦)

	[illegible]	لعب درامى	زمن اللعب الدرامى	لعب مكعبات	زمن لعب المكعبات
مقياس الدرجة على الاستعداد القرائى	١,٠٠	٠,٣٠	٠,٥٣	٠,٠٦	٠,٢٠
لعب درامى	٠,٣٠	١,٠٠	٠,٢٨	٠,٢٩	٠,١٣
زمن اللعب الدرامى	٠,٥٣	٠,٢٨	١,٠٠	٠,٢٦	٠,٧٧**
لعب مكعبات	٠,٠٦	٠,٢٩	٠,٢٦	١,٠٠	٠,٤٩
زمن لعب المكعبات	٠,٢٠٥	٠,١٣	٠,٧٧**	٠,٤٩	١,٠٠

تشير ** إلى أن العلاقة دالة عند مستوى ٠,٠١

ويشير الجدول السابق إلى وجود علاقات ارتباطيه موجبة ولكنها ضعيفة بين كل من الدرجة على مقياس الاستعداد القرائى من ناحية، والدرجة على اللعب الدرامى، والدرجة على لعب المكعبات من ناحية أخرى، إلا أن العلاقة الارتباطية الموجبة تعتبر دالة فيما يتعلق بالزمن المستغرق فى كل من اللعب بالمكعبات والزمن المستغرق فى اللعب الدرامى. بمعنى أن الأطفال فى المجموعة التجريبية الثانية يظهرون قدراً من الوقت متماثلاً فى اللعب بكل من المكعبات، واللعب الدرامى.

كذلك وجدت علاقات ارتباطية سالبة فيما يتعلق بالدرجة على اللعب الدرامى والزمن المستغرق فى اللعب بالمكعبات، وكذلك الزمن المستغرق فى اللعب الدرامى والدرجة على اللعب بالمكعبات.

وقد ترجع هذه النتيجة بدرجة كبيرة إلى تسرب أطفال المجموعة التجريبية الثانية من البحث، حيث رفض عدد لا بأس به منهم الاشتراك في كل من اللعب الدرامي واللعب بالمكعبات، (٤) أطفال رفضوا الاشتراك في اللعب الدرامي و(٨) أطفال رفضوا الاشتراك في اللعب بالمكعبات، بالإضافة إلى صغر حجم عينة المجموعة التجريبية أساساً (١٧ طفلاً وطفلة)، وبالتالي فإن العلاقات الارتباطية لم تأخذ خطاً واضحاً يمكن تفسيره بصورة منطقية. إلا أن هذه النتيجة في مجملها تعتبر متفقة مع فرضية الدراسة الحالية من أن الأطفال الذين لا يميلون إلى الاشتراك في اللعب الرمزي، يظهرون بالمثل، استعداداً قرائياً أقل.

ومن جديد تتفق هذه النتيجة مع دراسة بيرجين وموير التتبعية الطولية، التي أوضحت أن الأطفال ذوي الوعي الفونولوجي الأعلى والميل الأكثر للعب الرمزي قد استمروا في التحسن على مقاييس الاستعداد القرائي، أما الأطفال الذين أظهروا ميلاً أقل للعب الرمزي، فقد استمر عدد منهم في إظهار مستوى فقير من الأداء على مقاييس القراءة، بينما تمكن البعض منهم في اللحاق بزملائهم الأعلى، وإظهار قدراً مقبولاً من التحسن في المرحلة الابتدائية. وبتحليل اللعب الرمزي لهؤلاء الأطفال، وجد أنه كان أقرب في المستوى للعب الرمزي للمجموعة الأعلى، بالرغم من أن وعيهم الفونولوجي ودرجاتهم على مقياس الاستعداد القرائي كان منخفضاً في البداية، إلا أنه على ما يبدو، قد تمكنوا من اللحاق بزملائهم. وقد يرجع السبب في ذلك إلى ارتفاع أو تحسن مستوى لعبهم الرمزي مقارنة بزملائهم داخل المجموعة المنخفضة الوعي الفونولوجي (كاثلين روسكوز وآخر، ٢٠٠٠، ٥٥ : ٥٩).

ثالثاً – بالنسبة للإجابة عن السؤال رقم (٣) حول وجود اختلافات بين الذكور والإناث في أنواع اللعب الرمزي التي يمارسونها، ومن ثم هل توجد اختلافات بينهما في الاستعداد القرائي.

يشير الجدول رقم (٧)، إلى الفروق بين المتوسطات الكلية للمجموعة التجريبية الأولى (ذات الوعي القرائي المرتفع) بالنسبة لكل من الذكور والإناث على حدة، وذلك على كل من : مقياس الاستعداد القرائي، ومتوسط تقديرات الملاحظين للعبهم الرمزي، التمثيلي وباستخدام المكعبات، ومتوسط الزمن المستغرق في كل نوع من أنواع اللعب.

جدول (٧)

المجموعة التجريبية الأولى	الدرجة على مفهوم الاستعداد القرائي		لعب درامي		زمن اللعب الدرامي		لعب المكعبات		زمن اللعب بالمكعبات	
الجنس	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
المتوسط	١٢٩,٨	١٢٦,٦	١,٢١	١	١٦,٨٧	١٦,٢٥	١,٢١	٠,٨٨	١٨,٧٩	١٦,٦
التباين	٢٩	٧١,٩	٠,١٥٧	٠,٢١٤	٣٣	٢٥	٠,١٥٧	٠,١٢٥	٣٦,١	١٢,٤
الانحراف المعياري	٥,٣٩	٨,٤	٠,٤	٠,٤٦	٥,٧	٥	٠,٤	٠,٣٥	٦,٠١	٣,٥
العدد	١٢	٨	١٢	٨	١٢	٨	١٢	٧	١٢	٧

ويتبين من الجدول رقم (٧) عدم وجود اختلافات ذات شأن فيما بين الذكور والإناث، بالنسبة للاستعداد القرائى، أو لأى من أشكال اللعب الرمزى أو الزمن المستغرق فيهما، وذلك إذا ما وضعنا فى الاعتبار عدم تساوى العدد فى المجموعتين، فالذكور يبلغ عددهم (١٢) بينما الإناث (٨)، كما أن إحدى الإناث قد رفضت المشاركة فى اللعب بالمكعبات، مما يجعل عدد الإناث يصل إلى (٧)، وبالتالى فقد ترجع الاختلافات بينهما إلى هذا التباين فى عدد المجموعتين.

كـذلك يوضح الجـدول رقم (٨) إلى الفـروق بين المتوسطات الكلية للمجموعة التجريبية الثانية)ذات الاستعداد القرائى المنخفض) بالنسبة لكل من الذكور والإناث على حدى، وذلك على مقياس الاستعداد القرائى، ومتوسط تقديرات الملاحظين للعبهم الرمزى التمثيلى، وباستخدام المكعبات، ومتوسط الزمن المستغرق فى كل نوع من أنواع اللعب.

جدول (٨)

المجموعة . التجريبية الأولى	الدرجة على مفهوم الاستعداد القرائى		لعب درامى		زمن اللعب الدرامى		لعب المكعبات		زمن اللعب بالمكعبات	
الجنس	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
المتوسط	١٠١,٤	٩٩	٠,٥	٠,٧٥	١٧,٨	١٤,٣	٠,٤٣	٠,٥	١٥,٨	١٦,٨
التباين	١١٨,٦	٢٢,٦	٠,١٦٧	٠,٤١٧	١٤٢,٥	١٧٦,٥	٠,٢	٠,١٦	١١٨,٠	٩٧,٣
الانحراف المعيارى	١٠,٨٩	٤,٧	٠,٤١	٠,٦٥	١١,٩	١٣,٢٨	٠,٤٥	٠,٤١	١٠,٨	٩,٨
العدد	١٠	٧	٨	٥	٨	٥	٥	٤	٥	٤

ويتضح من الجدول رقم (٨) كذلك صعوبة الوصول إلى تعليمات حول وجود فروق بين الذكور والإناث على أشكال اللعب الرمزى المختلفة، حيث أن هناك عدداً كبيراً من الأطفال من كلا المجموعتين، قد رفض الاشتراك فى اللعب [اثنين من الذكور رفضوا الاشتراك فى اللعب الدرامى، وخمسة ذكور رفضوا الاشتراك فى اللعب بالمكعبات، وبالمثل رفضت اثنتان من الإناث الاشتراك فى اللعب الدرامى، ورفضت ثلاثة إناث الاشتراك فى اللعب بالمكعبات]. ولذا فإن من الصعوبة الوصول إلى تعميمات بشأن وجود اختلافات بين الذكور والإناث على أشكال اللعب الرمزى الذى يظهرونه.

خاتمة وتوصيات :

يتضح من البحث الحالى أن هناك بالفعل نوعاً من الارتباط بين اللعب الرمزى بأشكاله المختلفة، ونمو فهم الطفل للغة كأداة للتواصل بأشكالها المختلفة. فما اللغة بمفهومها الواسع إلا نوع من النظام الرمزى.. وتمكن الأطفال من فهم الرموز المختلفة لثقافتهم، والإقبال على التعامل مع الرموز المختلفة، يوفر للأطفال أرضية خصبة لفهم الرموز اللغوية.

وباستخدام مصطلحات وولفجانج Wolfgang (1974) فإن الأطفال الذين يظهرون بعض الصعوبات فى فهم اللغة

واستخدامها، قد يكون ذلك مردة إلى وجود صعوبة لديهم في ترميز أفكارهم symbolizing Having difficulty their ideas، واستخدام الإشارات اللغوية للتعبير عن فهم (كاثلين روسكوز وآخر، ٢٠٠٠، ٥٩)

وعلى الرغم من أن الدراسة الحالية وغيرها من الدراسات السابقة أمثال دراسة «بيرجين وموير» قد وجدت ارتباطات بين بعض أشكال اللعب الرمزي، والوعي الفونولوجي والاستعداد القرائي لدى الأطفال، إلا أن هذه الارتباطات لم تكن دالة إحصائياً بصورة كافية. وبالتالي فإن هذا يعني الحاجة للمزيد من الدراسات في هذا الاتجاه. حيث أن إذا ما ثبت وجود علاقة تبادلية بين اللعب الرمزي ومهارات القراءة اللاحقة، فإنه يكون من المطلوب في هذه الحالة، توضيح الأمر للقائمين على العملية التربوية والتعليمية داخل رياض الأطفال، والمرحلة الابتدائية بضرورة توفير الفرص الحقيقية للأطفال، لممارسة هذا النوع من اللعب وتشجيع الأطفال على الاشتراك فيه، وبحيث تصبح المعلمات على وعي تام بالأبعاد التربوية والتعليمية لهذا النوع من اللعب (اللعب الرمزي) باعتباره من الأنشطة الميسرة لتعلم مهارات القراءة فيما بعد. كما أن عدم الميل للاشتراك في أنشطة اللعب الرمزي يمكن أن تصبح في هذه الحالة كمنبئ مبكر على وجود صعوبات تالية في النمو اللغوي، والاستعداد للقراءة، ونمو مهارات القراءة فيما بعد.

المراجع الأجنبية

1- **A.D. Pellegrini (1988) :** Psychological bases for early education. John Wiley & sons. U.K.

2- **Clair golomb (1977) :** Symbolic play : The role of substitutions in pretence and puzzle games. British Journal of educational psychology, 47, P 175 - 186.

3- **Glenda Mac Naughton (2000) :** Rethinking gender in early childhood education. Paul Chapman pub. Malaysia.

4- **Howard Gardner (1993) :** Frames of mind. The theory of multiple intelligences. Basic Book. U.S.A.

5- **Jean Piaget (1951) :** Play, Dreams and imitation in childhood. London : Henman.

6- **Joan P. Isenberg & Mary R. Jalongo (1993):** Creative expression and play.

7- **Judith Van Hoorn, P.M. Nourot, B. Scales, & K.R. Alward (1993):** Play at the center of the curriculum. Macmillan publ. Comp. U.S.A.

8- **Kathleen A. Roskos & James F. Christie (2000) :** Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives. Laurence Erlbaum Associates, publ. London.

9- **Kathleen Manning and Ann Sharp (1992) :** Structuring play in the early years at school. Ward lock Educational. Hong Kong.

10- **Lawrence Kohlberg (1992) :** Child psychology and childhood education. A cognitive - developmental view.

11- **Nevill Bennett, liz wood & Sue Rogers (1997) :** Teaching through play. Teacher's thinking and classroom practice. Open University Press. U.K.

12-**Pat gura (1992) :** Exploring learning : Young children and blockplay. Paul Chapman pub. U.K.

13-**Rubin, K.H. Fein, g.g. & Vandenberg, B. (1983):** Play. In Mussen, P.H. (ed), Hand book of child psychology : New York : John Wiley, P. 693 - 774.

تقييم بعض مؤسسات رياض الأطفال فى ضوء احتياجات نمو طفل ما قبل المدرسة

د. محمد إبراهيم عبدالحميد
مدرس رياض الأطفال
كلية التربية النوعية - ببورسعيد
جامعة قناة السويس

مقدمة

تعتبر مرحلة الطفولة في سن ما قبل المدرسة من أهم المراحل العمرية في حياة الانسان، وتبرز أهمية السنوات الست الأولي من حياة الطفل في تكوين شخصيته، فالمعالم الرئيسية لشخصية الفرد تتأثر وتتشكل بدرجة عالية بنوع الرعاية والتربية التي يتلقاها الاطفال في بواكير طفولتهم .

ولما كانت السنوات الست الاولي من حياة الطفل تعتبر من أهم فترات الحياة الانسانية وأخطرها كان اهتمام معظم دول العالم في إنشاء مدارس للأطفال قبل سن المدرسة وقد سميت برياض الأطفال وهي مؤسسات تربوية تنموية لها دور هام في تنشئة الطفل وإكسابه فن الحياة بإعتبار دورها هو امتداد لدور الأسرة، فالروضة توفر للطفل الرعاية بكل صورها وتحقق مطالب نموه وتشبع حاجاته وتتيح له فرص اللعب المتنوعة ليكتشف ذاته ويعرف قدراته ويعمل علي تنميتها ويتشرب ثقافة مجتمعه، فيعيش سعيداً متوافقاً مع ذاته ومجتمعه .

وتهدف العملية التعليمية بمرحلة رياض الاطفال إلى التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل فى المجالات العقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والخلقية مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية، كما تهدف الى تنمية مهارات الأطفال اللغوية والعددية والفنية من خلال الانشطة الفردية والجماعية، وإنماء القدرة على التفكير والابتكار والتخيل، كما تهدف إلى التنشئة الاجتماعية والصحية السليمة وتعمل على تلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر لتمكن الطفل من أن يحقق ذاته، ومساعدته فى تكوين الشخصية السليمة، وعلى تكوين قيم روحية واكتساب سلوكيات راقية ومتحضرة وذلك من خلال نشاطات نظرية وعملية فى التربية الدينية كسلوكيات، وتعويد الطفل على النظام وتكوين علاقات انسانية مع المعلمة والزملاء.

ويتطلب ذلك عدم تقسيم اليوم الدراسى إلى حصص بل بنظام اليوم الكامل بحيث يمارس الأطفال انشطة متنوعة ويمارسون أنشطة متكاملة تنمى فيهم الجوانب الروحية والخلقية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية، كما يراعى تقسيم اليوم الدراسى إلى فترات بين الأنشطة الهادفة والحركية وتخصيص أوقات للنشاط خلال اليوم لعدم ارهاق الطفل كما لا يجوز تكليف الأطفال بواجبات منزلية (Ma-cral Contanco , J , 1990 , P. 206).

وتتضح أهمية رياض الأطفال لما لها من تأثير بالغ فى نمو الطفل، ومن هنا تأتى أهمية الأنشطة التى يجب أن تراعى المتطلبات والاحتياجات الخاصة بالطفل حيث يتمكن من خلالها سهولة الاختيار للنشاط الذى يمارسه، وقد تختلف العديد من المناهج فيما بينها فى الطريقة التى تقدم بها نفس المحتوى تبعاً للفلسفة التى يركز عليها هذا المنهج سواء كان تقليدياً أو متمركزا حول الطفل.

ويتفق العلماء واضعوا المناهج على ضرورة أن تتوافر بعض الشروط فى مناهج طفل ما قبل المدرسة منها :

- أن يتلاءم المنهج بصورة فردية مع كل طفل.
- اللعب يجب أن يكون عصب برامج الطفولة المبكرة بالاضافة إلى إتاحة فرصة البحث والتجريب.
- إتاحة فرصة اختيار الأنشطة لكل طفل حتى تشبع اهتماماتهم الفردية بالاضافة إلى تدريبهم على إتخاذ القرار وتوفير الدافعية للتعليم.
- يجب أن توفر المناهج الفرصة للأطفال للإعادة والتكرار فى الأنشطة إذا مارغبوا فى ذلك.
- تنمية قدرة الطفل على حل المشكلات وهذا بالطبع يتضمن تنمية قدرته على حل أنواع مختلفة من المشكلات ويشجع الطفل على إعطاء الاحتمالات المتعددة والمتنوعة للحل والتى قد تكون غير متوقعة حتى من جانب المعلمة أو من جانب المخطط للنشاط.

تعتبر مرحلة رياض الاطفال مرحلة عمرية خاصة من حيث طبيعة التفكير ونوعه، مما يضيف طابعاً خاصاً يجب أن يتميز به مناهجهم والبيئة المتاحة لهم بحيث يقابل احتياجات هذه المرحلة، كما أن معلمة الروضة فى حاجة الى معرفة خصائص أطفالها واحتياجاتهم، إذا ما أمكن لها أن تخطط بشكل جيد للبيئة التربوية التى تشبع هذه الاحتياجات وتتلخص احتياجات الأطفال فيما يلى :

- استخدام أجسامهم النامية بسرعة «احتياجات جسمانية».
- أن يكتشفوا العالم من حولهم «احتياجات عقلية».

- النمو في اللغة «احتياجات لغوية».

- أن يتعلموا كيف يتعاملون مع الآخرين «جانب اجتماعي».

- أن يفكروا في انفسهم باعتبارهم أشخاصاً قادرين «جانب نفسي».

كما تتلخص الطرق التي يجب أن يتعلم بها الأطفال فيما يلي:

- أن يجربوا ويربوا أجسامهم.
- أن يتناولوا يدوياً - يتذوقوا - يشاهدوا - يلاحظوا.
- أن يستمعوا إلى لغة تتعلق بتجاربهم الشخصية المباشرة.
- أن يقوموا بإنتاج الأشياء.
- أن يتشاركوا في الخامات مع أشخاص آخرين.
- أن يشعروا بأنهم مقبلون من الآخرين.
- أن يحلوا مشاكلهم بأنفسهم أو حتى يشاركوا في حلها. (عزة خليل، ١٩٩٧، ص ص ١٥-١٦).

خصائص نمو طفل الروضة :

النمو عملية ارتقائية متتابعة - موصولة الحلقات - من التغيرات التي تكشف لنا امكانات الطفل حيث تظهر الامكانات الكامنة أولا تظهر، أو قد تتحقق بمستوى أو بآخر وفقاً للتفاعل الوظيفي لإتصال الطفل بالبيئة.

إن النشاط الذي يقوم به الطفل في الوسط المحيط به يكمن وراء نمو امكاناته الكامنة واستعداداته الطبيعية وتتشكل الشخصية في الأشكال المختلفة للنشاط الذي ينخرط فيه الطفل، وهكذا ينطوي النشاط المنظم تربوياً على امكانات هائلة للنمو المتوازن المتعدد الجوانب للطفل، كما ينطوي على مغزى هائل بالنسبة لقضية تنشيط نمو الأطفال، والاسراع به بما يحقق التطور الأفضل لنموهم، والتفتح الأمثل لإمكاناتهم التطورية النمائية. (طلعت منصور: ١٩٧٩، ص : ١٥٤)

ومن أهم المتطلبات الأساسية اللازمة لتنظيم النشاط لدى الطفل ما يلي :

(أ) أن يتفق النشاط مع القدرات الجسمية والعقلية.

(ب) أن يتفق مع حاجاتهم واهتماماتهم من خلال ربط الأنشطة باهتماماتهم واتخاذ حاجاتهم كمحاور أساسية للأنشطة، وكدوافع لتعلم طفل الروضة. (عواطف إبراهيم محمد : ١٩٧٧ ص٤٤)

أولاً - خصائص النمو الجسمي - النفسحركي :

يتميز النمو الجسمي لطفل الروضة بزيادة الحجم، فتنمو الأطراف نمواً سريعاً، وينمو الجذع بطريقة متوسطة، أما الرأس فينمو نمواً بطيئاً، ويصل في نهاية هذه المرحلة إلى مثل حجم رأس الراشد.

والنمو الحركي للطفل هو التغيرات التي تطرأ خلال حياته على سلوكه الحركي، كما يعبر عنه مجموع الحركات والمهارات والقدرات الحركية التي يمكن ملاحظتها، وطفل الخامسة يكون قد اكتسب القدرة على الاتزان والضبط أثناء سلوكه الحركي وهويستطيع السير في خط مستقيم، وأن يتحول من الجلوس الى الوقوف والى القرفصاء في تسلسل، وتزداد مهاراته في استعمال يده، فيغتسل ويرتدي ملابسه بنفسه ويرسم إطاراًواحداً قليل التفاصيل، ويلون ويقطع ويلصق المواد المختلفة (عواطف إبراهيم محمد ١٩٩٣، ص٥١-٥٣) .

وعلى الرغم من أن كثيراً من المهارات الحركية الأساسية ترجع إلى عوامل وراثية مرتبطة بالنمو العصبي ومستوى نضج الطفل العضلي، فإن البيئة وما يتصل بها من حفز وتعليم وتدريب لها دور في تنميتها ويتأثر النمو الحركي بكيان الطفل العضوي (عواطف إبراهيم محمد، المرجع السابق، ص ١٠)

يستمر النمو الحركي في التقدم في مرحلة ما قبل المدرسة، ويتحقق لطفل هذه المرحلة القفزة الهائلة في جوانب النمو، ومن أولى المظاهر في النمو الحركي في هذه المرحلة تحقيق الطفل السيطرة على الحركات التي تستخدم عضلات الذراعين والفخذين، فالطفل يتعلم المشي في المرحلة السابقة، ولكنه في هذه المرحلة يجري ويقفز ويتسلق ويكتسب القدرة على التوجيه المكاني، ومن المظاهر الأخرى في التقدم الحركي أن يحدث التخصص في السلوك الحركي فبعد أن يميل بكل جسمه ويدفعه إلى الأمام لكي يرمي الكرة في المرحلة السابقة مثلاً فإنه الآن يحرك يديه فقط مع ثبات جسمه لكي يرمي الكرة.

كما تبدأ الفروق بين الجنسين في السلوك الحركي في الظهور وهنا تظهر أثر الثقافة وتحديدها للأدوار بكل جنس /نوع وهي ما نسميه التنميط الجنسي sexual Typing، فالذكور يميلون ناحية التعبير العضلي العنيف كألعاب الكرة والجري وكل الألعاب التي تحتاج إلى مجهود وعنف وقوة بدنية، بينما تميل الفتيات إلى اللعب الذي يتطلب الدقة والمهارات والترتيب مثل الرقص الايقاعي ولعبة الحجلة.

ويمكن أن نحدد الخصائص الجسمية والحركية لطفل الروضة في عدة نقاط محددة :

- مهاراته الحركية الكبيرة أكثر نمواً من مهاراته الحركية الدقيقة.
- مدة انتباهه في تزايد مضطرد، ولديه القابلية للجلوس فترة أطول.
- يتزايد نمو التآزر بين العين واليد.
- له قابلية للجري والوثب والقفز.
- العضلات الكبيرة تحتاج لأنشطة جسمية لتقويمها.
- الأعين ليست نامية بالكامل وليست جاهزة للتمييز الدقيق.
- الأشكال يمكن أن ترسم وأن يخطط لها.
- أجهزة الجسم غير ناضجة ولذا فهو يحتاج للذهاب الحمام بشكل متكرر.
- ينمو تفضيله لأحد اليدين.
- حاسة اللمس تعتبر هامة للتعرف على الملمس، وكثير من التعلم يتم عن طريق اللمس.
- يهتم بالتلوين والقص واللصق والرسم والبناء عن طريق المكعبات.
- القدرة على كتابة الاسم الأول.
- يبدأ في فقد أسنانه اللبنية. (عزة خليل : مرجع سبق ذكره، ص ص: ١٧ – ١٨).

ويعد النمو الجسمي من الجوانب الهامة التي يجب التركيز عليها وذلك لأن التغيرات الجسمية تساعد الطفل على إصدار بعض السلوكيات وتحديد الخبرات الاجتماعية والمعرفية التي يكتسبها الطفل وأيضاً تغير من الطريقة التي يستجيب بها الناس المحيطين به.

ثانياً - خصائص النمو العقلى :

يتم فى تلك المرحلة نمو أكثر من نصف النمو العقلى للفرد وقد أثبت "بلوم" أن نسبة ٢٠٪ من النمو فى ذكاء الطفل على الأقل يتكون فى خلال السنة الأولى من العمر وأن نسبة ٥٠٪ منه يتكون حوالى السنة الرابعة، و٨٠٪ منه حتى حوالى السنة الثامنة، و٨٢٪ منه حتى السنة الثالثة عشرة. (ملكة أبيض، ١٩٩٣، ص٥٨).

كما ركز بياجيه على اهمية إكساب الطفل الخبرات التعليمية المختلفة التى تساعدهم على اكتساب المفاهيم المختلفة خلال فترة طفولتهم بما يعمل على تكامل نموهم العقلى وفقا لظروفهم البيئية وعواملهم الوراثية الخاصة.

والطفل فى حاجة للبحث والمعرفة والاستطلاع والاستكشاف خلال تلك المرحلة حيث أنه يميل بطبعه إلى الحركة واللعب وهى تمثل أنواعاً نمائية أصلية عنده ويكتسب الطفل معلوماته وتنمو معارفه عن طريق خبراته الحسية الحركية التى يمارسها بنفسه ولذلك يجبّ العمل على:

- توفير مثيرات متنوعة واسعة للطفل، حتى تتيح له امكانات الفحص والبحث والتساؤل.

- توسيع بيئة الطفل عن طريق اصطحابه فى نزهات ورحلات وزيارات متعددة ومشاركته فى الاحداث الاجتماعية.

- استخدام خامات البيئة فى أدوات ولعب الأطفال وتوجيه انشطة الطفل إلى تلك المواد والأدوات.

- تشجيع وتنمية هوايات الطفل المختلفة، مثل جمع الأشياء كالصور والبيانات (هدى قناوى، ١٩٨٣، ص ص : ١٤٥ - ١٥٢)

ويحتاج الطفل أيضا لاكتساب المهارة اللغوية، حيث أن اللغة تنمو بسرعة شديدة، وهى من ضروريات الاتصال وأساسيات التفكير، ومن الضرورى استغلال هذه الفرصة لإكتساب الطفل قدراً كبيراً من الكلمات والتعبيرات والمفاهيم التى تنمى محصوله اللفظى وتمكنه من اكتساب المهارات اللفظية وذلك عن طريق :

- نشاط اللعب فهو مدخل أساسى فى نمو الكلام وتشجيع تساؤلات الأطفال والاهتمام بالاجابة عن استفساراتهم، وإفساح المجال للحديث والمناقشة والمجادلة.

ويحتاج الطفل فى هذه المرحلة إلى تنمية المهارات العقلية مثل : التذكر، الادراك، التفكير وذلك من خلال : ترديد الأغانى والأناشيد والقصص التى سبق أن تعلمها ولابد من تربية حواس الطفل مع تدريبه على الملاحظة المنظمة، وتنويع خبرات الطفل الفردية، حتى يكتسب خبرة متكاملة تعمل على تطور نموه وتكامل شخصيته. (هيام محمد عاطف، ٢٠٠١، ص. ص ٨١-٨٢).

ومما لا شك فيه أن النمو العقلى للأطفال سوف يعاق دون استخدام اللغة، وأن نمو اللغة نفسه يعاق دون فرصة استخدامه فى الأنشطة وأن الاطفال يتحدثون قبل أن يجدوا شيئاً يتحدثون عنه ومن هنا نجد أهمية إتاحة البيئة الغنية بالخامات والمنظمة فى الفصل لكى يتيح التدريب والحديث والتواصل حول الأنشطة والخبرات، بحيث تتيح الفرصة لنمو اللغة من خلال الأنشطة والاستكشاف كما تتيح فرصة للنمو العقلى عن طريق الاستكشاف ومزيد من المناقشات حول هذه الاكتشافات بحيث يغذى الفكر واللغة كل منهما الآخر.

وقد لخصت الادارة العامة التعليمية بساوث داكوتا الخصائص التعليمية لطفل ما قبل المدرسة فيما يلى :

- مدى الانتباه قصير، وهناك نمو تدريجي في الانتباه ولكنه بسهولة يتشتت.

- يتعلم عن طريق الفصل واللعب والتقليد.

- يسأل عن معاني الكلمات.

- مبتكر محب للاستطلاع - ذو خيال خصب ويحب تمثيل القصص.

- يعتبر الهدايا هامة ويهتم بالأمس والغد.

- يستخدم عبارات أكثر تعقيداً.

- ذاكرته آخذة في النمو.

- يهتم بالساعات والوقت.

- يتعلم أن ينصت، فضولي وشغوف بالتعلم.

- يتكلم بصورة صحيحة باستثناء بعض الحروف.

- يعبر عن نفسه جيداً بالحديث.

- يهتم بالربط بين خبراته الشخصية ورواية القصص.

- يمكن أن يشرح التشابه والاختلاف في الأدوار البسيطة.

- يعرف الأعداد وبعض الحروف.

- يسأل العديد من الأسئلة.

- ينمو تمييزه بين الواقع والخيال. (عزة خليل : مرجع سبق ذكره، ص ١٨)

ثالثاً - من الناحية الاجتماعية والانفعالية:

- لديه رغبة نامية للتقبل ويرغب في الشعور بالإنجاز.

- اجتماعي ويسعى لمصاحبة الآخرين من الأطفال، ولكنه متمركز حول الذات في بعض الأوقات ويسعى الى اللعب التعاوني، ويمكن ان يختار أصدقاءه بنفسه.

- له حياة انفعالية قوية مع المنزل والعائلة - ويرتبط انفعاليا بهم.

- يحب أن يكون الأول.

- يبدأ في تنمية الابتكار.

- يتعلم من خلال الملاحظة وتقليد الآخرين.

- ينمي مهارات الذات ويحب أن يكون قادراً على أن ينظف ما يفعله والترتيب بعد اللعب والتنظيف..... الخ.

- يبدأ في حل مشاكله بنفسه، ويحتاج لفرصة لكي يقوم بعمل أشياء لنفسه.

- يبدأ في التعبير عن أفكاره للكبار ويسأل الكبار المساعدة عندما يحتاج لذلك.

- يحب أن ينقل الرسائل الشفهية للكبار.

- يحتاج للتذكرة من جانب الكبار- لكي يغتسل - التنظيم عقب الأنشطة - التصرفات اللائقة.

- ينمي احترامه للآخرين.

- ينمي مفهوم الذات، يحتاج للتدعيم الايجابي لبناء وتقوية مفهوم الذات (عزة خليل : مرجع سبق ذكره، ص ١٦ - ١٧).

ويمكن أن يكون لجماعة الأقران في الروضة دور واضح في تنمية الجوانب الاجتماعية في شخصية الطفل فوجود الطفل في أسرته لا يكفي لتربيته اجتماعياً وانفعالياً ولا غنى للنمو الاجتماعي عن التعرض للنماذج العديدة المختلفة المتمثلة في أطفال الروضة.

وتعد الروضة مجال طيب لتعلم الكثير من القيم والمعايير الخلقية والاجتماعية السائدة في مجتمعه، وهو

لا يتعلم القيم والمعايير فقط ولكن يتدرب على تطبيقها واستخدامها الاستخدام الصحيح وتعد أفضل الاعداد للحياة الاجتماعية المقبلة وتشكل روضة الأطفال - كمؤسسة تربوية البوتقة التى ينصهر فيها ما تعلمه الطفل لصالح النمو العام لشخصية الطفل. (علاء الدين كفافى، ١٩٩٧، ص ص : ٧٧٩ - ٧٨٠).

مشكلة البحث:

يتضح من العرض السابق أن مرحلة رياض الاطفال كمؤسسة تربوية تشتمل على بيئة مادية (مبنى ومرافق وموقع وأنشطة تقدم للأطفال والتجهيزات والوسائل والأدوات المتاحة) أحد أضلاع العملية التعليمية فى مرحلة رياض الأطفال ويشكل الأطفال والمعلمة باقى الأضلاع، ومن هنا فلابد من أجل أن تحقق رياض الأطفال أهدافها وتعمل على توفير احتياجات نمو طفل ما قبل المدرسة سالفة الذكر أن يكون هناك مواصفات وخصائص لمؤسسات رياض الأطفال تعمل على تلبية تلك الاحتياجات. ولذا فإن المشكلة الأساسية والتى يطرحها البحث الحالى هى :

ما مدى ملاءمة الوضع الحالى لرياض الأطفال لاحتياجات نمو الاطفال فى تلك المرحلة؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الى الوقوف على الأسس الحديثة لمؤسسات رياض الاطفال من حيث الموقع والتجهيزات والأنشطة التى توجه للطفل وما تحققه لمتطلبات النمو فى تلك المرحلة.

ويدور البحث حول المحاور التالية :

- التعرف على الأنشطة التربوية المتبعة فى مرحلة رياض الأطفال فى مدينة بورسعيد.
- الوقوف على الحالة الراهنة لرياض الأطفال بالمحافظة.
- التعرف على المواد والأدوات والوسائل التعليمية المتاحة فى مرحلة رياض الأطفال ومدى ملاءمتها لاحتياجات نمو الأطفال.
- التعرف على مدى صلاحية المواقع والمبانى والمساحات المخصصة لغرف النشاط ومدى ملاءمتها لاحتياجات نمو الأطفال.

أهمية البحث:

يتفق الكثير من التربويين على أن تحقيق أهداف رياض الأطفال يتوقف على مدى توافر البيئة المدرسية المناسبة وهى تمثل أحد الأضلاع الهامة للمنظومة التعليمية فى رياض الأطفال، ومما لا شك فيه أن هذه البيئة والتى تشتمل على التجهيزات والمبانى والمرافق والمواقع والأنشطة التى يمارسها الأطفال

(Ramesy , M & Bayless, K, 1980, P. 224)

ولذا فتكمن أهمية هذا البحث فى الوقوف على ما إذا كانت بيئة رياض الأطفال الحالية تلبى احتياجات نمو الأطفال فى هذه المرحلة.

حدود البحث :

الحدود المكانية والبشرية : روضات محافظة بورسعيد وعددها ٢٢ روضة بنسبة ٥٩,٤٪ من إجمالى الروضات الموجودة بالمحافظة.

الحدود الزمنية : تم تطبيق الدراسة فى مدة ثلاث شهور عام ٢٠٠٢ وهى خلال فترة الدراسة ما بين فبراير ـ مارس.

استخدم الباحث أداة استبيان توضح مدى ملاءمة الروضات لمتطلبات نمو الاطفال فى مرحلة رياض الأطفال. وتتضمن عدداً من الأبعاد هى كالتالى :

١ ـ المبانى والمرافق والمواقع المخصصة لرياض الأطفال.

٢ ـ الأنشطة التربوية المستخدمة فى رياض الأطفال.

٣ ـ المواد والأدوات التعليمية المستخدمة.

تساؤلات الدراسة :

١ ـ هل تحقق المواقع والمبانى والمرافق الحالية الخاصة بمؤسسات رياض الأطفال متطلبات نمو الأطفال فى تلك المرحلة ؟

٢ ـ ما الأنشطة المتاحة لمرحلة رياض الأطفال وهل تفى باحتياجات نمو الأطفال فى تلك المرحلة؟

٣ ـ ما الوسائل والأدوات والمواد المتاحة لطفل الروضة وهل تفى بمتطلبات نمو الأطفال فى تلك المرحلة ؟

* خطوات البحث:

- استعراض الدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع البحث.
- القيام بزيارات ميدانية لعدد من رياض الأطفال
- إعداد الاستبيان للتعرف على الحالة الراهنة لمؤسسات رياض الأطفال.

محاور الاستبيان :

أولاً ـ المبنى والموقع والمرافق.

ثانياً ـ الأنشطة داخل الروضة.

ثالثاً ـ المواد والأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة فى الروضة.

- عرض الاستبيان على الأساتذة المتخصصين وإعداده للتطبيق.
- تم تطبيق الاستبيان على عينة البحث.
- التوصل للنتائج وإعداد التوصيات .

تحديد المصطلحات الاجرائية للبحث:

رياض الأطفال : نظام تربوى يحقق التنمية الشاملة لأطفال ما قبل حلقة التعليم الابتدائى ويهيئهم للالتحاق بها، وتعتبر روضة أطفال كل مؤسسة تربوية للأطفال قائمة بذاتها وكل فصل أو فصول ملحقة بمدرسة رسمية وكل دار تقبل الأطفال بعد سن الرابعة وتعمل على مساعدة الأطفال على تحقيق التنمية الشاملة فى كل المجالات (المجلس القومى للطفولة والأمومة، ١٩٩٦، ص ص: ١٧-١٩) .

مطالب النمو فى مرحلة رياض الأطفال:

وقد حدد عدد من الباحثين مطالب النمو لطفل ما قبل المدرسة فى المرحلة من ٤-٦ سنوات وهى على النحو التالى:

ـ العناية الصحية والجسمية والنفسية بتحصينه ضد الأمراض والاهتمام بتغذيته وتكوين عادات صحية لديه، وتنمية النشاط الحركى له فى الهواء الطلق فى تلقائية ومرونة وعدم إجبار الطفل على الكتابة مبكراً قبل أن يكون مستعداً لذلك، إتاحة المثيرات اللازمة للنمو العقلى، مع تنمية الابتكار عند الطفل من خلال استخدام اللعب، تدريب الطفل على الكلام مع تعليمه ضبط الانفعالات. وتوفير الجو الاجتماعى له وإشباع حاجاته إلى الرعاية.

وهناك بعض الحاجات الأساسية التى يتوقف النمو على اشباعها أوضح عنها ماسلو فى تسلسل هرمى من حيث اهميتها وهى :

- حاجات فسيولوجية : الحاجات الأساسية (الطعام والشراب والراحة والنوم).
- حاجات أمنية : الحاجة إلى الوقاية من الأخطار المادية وإلى الأمن... الخ
- حاجات اجتماعية : الحاجة إلى الانتماء، والارتباط بالغير، والاتصال بالآخرين وإلى بذل الحب والصداقة.
- حاجات ذاتية : حاجات تقدير الذات، الكفاءة، المعرفة، الحرية، السمعة، التقدير، المكانة..... إلخ.
- الحاجة إلى الابداع : التنمية الذاتية والابتكار.

الأنشطة والخبرات:

هناك اختلاف بين العلماء حول الأمور التى تتعلق بمنهج تعليم الأطفال مثل : أغراضه، وهواياته وأنشطته، ووسائل تحقيقه، وبشكل عام لا توجد طريقة أو صيغة مثلى معروفة لتخطيط برنامج فعال، ذلك أن للذكاء والابداع والمرونة دوراً أكثر من أية صيغة جامدة يمكن وصفها (Leeper , etal , 1974)

وقد أكدت الدراسات أنه لابد من أن تشتمل البرامج المقدمه للطفل العديد من الأنشطة والخبرات اللازمة حتى نستطيع تحقيق أهداف رياض الأطفال، تعويد الطفل على تحمل المسئولية، والتعاون والمشاركة واحترام الأدوار ومساعدته على تكوين عادات اجتماعية مقبولة فضلاً عن استخدام الكومبيوتر حتى يكتسب الاطفال مهارة التفكير ومهارة القراءة الأولية (هدى الناشف، مرجع سابق، ص ٧٧).

المبنى والتجهيزات :

تجمع كافة الدراسات التى أجريت حول الموقع المناسب لإقامة مبنى الروضة فى مكان قريب من سكن الأطفال حتى يتمكنوا من الوصول إليها مشياً على الأقدام سواء بمفردهم أو بصحبة أولياء أمورهم.

وتوصى رابطة دور الحضانة فى بريطانيا The Nuresry school Assocation of Great Britain ألا تبعد الدار عن سكن الطفل أكثر من ربع ميل (هدى الناشف : مرجع سبق ذكره، ص ٧٧) أما حجم الروضة فيتميز عن حجم المدرسة، فتتميز الروضة بحجمها الصغير ويفضل القائمون على تربية الطفل فيما قبل المدرسة بأن تكون الروضة أقرب إلى البيت من المدرسة النظامية بغض النظر عن حجمها وتجهيزاتها والمناخ العام فيها.

أما مرافق الروضة فتشمل مرافق التعليم والادارة والخدمات وتتكون المرافق التعليمية من الفصول ويسميها البعض بغرف النشاط وساحات اللعب والحدائق والقاعات المتعددة الأنشطة والاغراض مثل قاعة الموسيقى أو الأنشطة الفنية وصالة الألعاب الرياضية، والمكتبة، والمطعم والمسرح ويفضل أن تكون غرف النشاط مستطيلة الشكل حتى يتسنى تقسيمها إلى أركان أو مركز اهتمام ويتوقف حجم الغرفة على مجموعة النشاطات وهى تمارس فى الداخل ام الخارج وشرح للمعلمة رؤية الطفل من كافة الجوانب والتأكد من سلامته (Dowlinym, 1976).

أما المساحة الخارجية فتطلب عدم وجود عوائق ومخاطر مع وجود سور يحمى الأطفال.

الدراسات السابقة :

دراسة بارى وآرشر حول الأساليب التربوية الناجحة (١٩٧١) (*) :

دراسة أجريت على مستوى المملكة المتحدة، وقام بتمويلها مجلس مدارس schools council خلال السنوات من ١٩٦٩ ـ ١٩٧١، حاول الباحثون تحديد الأساليب التربوية الناجحة Good Practice فى مجال تربية طفل ما قبل المدرسة.

وقد استخدمت العديد من الأدوات فى هذه الدراسة، وقد وضعت هذه الدراسة معايير يمكن بواسطتها تحديد المدارس التى يمكن اعتبارها جيدة، فالمدرسة الجيدة هى التى تهتم بما يلى :

١ ـ توفير جو من الرعاية والاهتمام لكل طفل.

٢ ـ مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.

٣ ـ توفير الجو والفرص للأطفال للممارسة والاستمتاع بالتجارب الشخصية المباشرة.

٤ ـ إيجاد المواقف التى تشجع كل طفل على إشباع حب الاستطلاع الطبيعى لدية.

٥ ـ إيجاد الفرص للتساؤل والمناقشة.

٦ ـ إثارة المواقف التعليمية وذلك بالتدخل عند اللزوم.

٧ ـ توفير جو من العلاقات الاجتماعية يساعد على التعليم.

ومن هذه الدراسة تم الكشف عن أهمية ربط دور رياض الأطفال بالأسرة والتعامل مع أوضاع البيئة لصالح الطفل.

(*) هذه الدراسة نقلاً عن :
هدى محمود الناشف: الاتجاهات المعاصرة فى تربية طفل الرياض، ط٢ دار البحوث العلمية، الكويت، ١٩٨٦، ص١٨ ـ ٢٠.

دراسة ـ نموذج لما قبل المدرسة بحضانة راشيل ماكميلان بلندن (١٩٩٥) :

وتهدف الدراسة إلى التعرف على واقع الحضانات وبصفة خاصة حضانة راشيل ماكميلان الإنجليزية، من خلال فلسفة التربية وطرقها ومقارنة ذلك بحضانات الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى المقارن، وأفادت الدراسة أن حضانة راشيل تعد نموذجاً يجب الاقتداء به والسير على هداه من حيث فلسفة التربية والطرق والتسهيلات التربوية (Mar iamme Parry & Archer Hild a K 1971)

دراسة منى محمد محمود الحمامى (١٩٨١): وتهدف إلى معرفة العلاقة بين تقبل الطفل لدار الحضانة كبيئة مشبعة والتوافق الاجتماعى والنفسى وكانت عينة البحث مكونة من ٣٠٠ طفل، واستخدمت الباحثة استمارة تقييم مستوى الحضانة، ومقياس تقبل الطفل لدار الحضانة واستخدمت الباحثة استمارة تقدير المستوى الاقتصادى والاجتماعى للأسرة وقد توصلت إلى :

وجود علاقة دالة بين تقبل الطفل لدار الحضانة كبيئة مشبعة لحاجات الطفل وبين توافقه النفسى والاجتماعى. (منى محمد الحمامى، ١٩٨١).

دراسة بدر الدين مصطفى درويش (١٩٨٥) : وتهدف للتوصل إلى المتطلبات العامة والخاصة للتصميم الداخلى والأثاث لحجرة رياض الأطفال، وقد قام الباحث بدارسة المقاييس الأنثرومترية للطفل والخامات المستخدمة فى التجهيزات الداخلية والأثاث وتوصل الباحث إلى أهم المقاسات والتصميمات المفروض وجودها لتناسب الأطفال. (بدر الدين مصطفى درويش، ١٩٨١)

دراسة حسين محمد ابراهيم (١٩٨٦) : وتهدف إلى التعرف على مدى تطور رياض الأطفال بالمملكة

العربية السعودية واستخدم الباحث المقابلة الشخصية وتوصل إلى أن معظم المبانى المستخدمة بدور الحضانة غير مناسبة، وكثافة الفصول مرتفعة، كما أن أدوات النشاط واللعب لا تتوافر بشكل مناسب (حسن محمد إبراهيم، ١٩٨٦):

دراسة نجم الدين على مروان عام (١٩٨٩):
وكان موضوع الدراسة (برامج الأنشطة فى رياضة الأطفال) وقد هدفت الدراسة إلى تقديم ورقة عمل لتطوير برامج رياض الأطفال فى الوطن العربى، أشار فيها الباحث إلى أهمية مرحلة رياض الأطفال فى العملية التربوية، مبرزاً المؤشرات المعاصرة فى برامج رياض الأطفال وتوصل الباحث إلى النتائج التالية :

– ضرورة النظر إلى رياض الأطفال على أنها مرحلة تعليمية هادفة فى بناء المفاهيم وتكوينها / ضرورة كون الطفل فى برامج رياض الأطفال محور العملية التعليمية تبنى سيكولوجية التعلم المبنية على اللعب والعمل والممارسة والتجريب، أن تكون برامج الأنشطة تنبع من حاجات الأطفال واقتراحاتهم ورغباتهم، أن البرامج الفعالة فى رياض الأطفال يجب أن تكون مرنة، ومتجددة، ومترابطة فى وحدة معرفية ووجدانية ومهارية. (نجم الدين على مروان، ١٩٨٩).

دراسة نادى عزيز، وراشد القصبى (١٩٩٠) :
وكان موضوعها : تقويم رياض الأطفال فى ضوء الأهداف المحددة لها، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تحقيق رياض الأطفال للأهداف المحددة بها وأشتملت عينة البحث على ٥٠٠ معلمة من رياض الأطفال من محافظات جنوب الصعيد، قنا وأسوان، ووسط الصعيد (أسيوط) ومحافظتى الدقهلية والقاهرة.

– واستخدم الباحثان أداتى : الاستبيان والمقابلة الشخصية لبعض المعلمات والمختصين برياض الأطفال وأوضحت النتائج مايلى:

– الأهداف الخاصة والتى لم تتحقق حيث بلغت نسبة تحقيق كل منها أقل من ٥٠ ٪ مرتبة ترتيباً تصاعدياً.

١ ـ تعديل بعض سلوك الأطفال، خاصة غير الأسوياء.
٢ ـ الاهتمام بتنشئة قدرات الطفل الفنية .
٣ ـ إعداد الطفل على أسلوب التربية مدى الحياة ،التعليم المستمر.
٤ ـ الاهتمام بالطفل كفرد وكعضو فى جماعة الأطفال.
٥ ـ الاهتمام بالأنشطة الرياضية.
٦ ـ تنمية الجوانب المعرفية المختلفة.
٧ ـ غرس العادات والتقاليد السليمة فى الأطفال.
٨ ـ تقوية التوافق الحركى للطفل.
٩ ـ تدريب الأطفال على بعض المهارات الحركية.
١٠ ـ الاهتمام بالأنشطة الثقافية.
١١ ـ تنمية الحواس المختلفة للطفل وتشجيعه على استخدامها.
١٢ ـ تنمية قدرات الطفل على التكيف الاجتماعى السليم مع الآخرين.

كما حددت الدراسة الواقع الفعلى فى مدارس رياض الأطفال الخاصة والتجريبية الى اهتمامها بالمواد الدراسية المنفصلة، واهتمامها بالجوانب المعرفية وإهمال الجوانب الآخرى، خاصة الفهم والابتكار والتخيل والابداع. (نادى عزيز راشد القصبى، ١٩٩٠)

دراسة عبد السلام ابراهيم، ومحمد حافظ (١٩٩١) :

وتهدف هذه الدراسة إلى:

١ ـ الكشف عن واقع برامج التربية فى رياض الأطفال وبيان مدى الترابط بين برامجها والأهداف الموضوعية لها.

٢ ـ الكشف عن اوجه التشابة والاختلاف بين برامج التربية فى رياض الأطفال بمصر وبرامجها فى البلدان الاخرى.

٣ ـ تقديم بعض التوصيات لتطوير برامج رياض الأطفال بمصر فى ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية.

بلغ عدد أفراد العينة (٩٨) فرداً من معلمات رياض الأطفال، استخدم الباحثان إستبانه لجمع المعلومات وتوصلا للنتائج التالية :

توحيد نظام العمل برياض الأطفال والدول العربية حيث أن العمل بها واحد ووجود قصور فى الترابط بين أهداف رياض الأطفال وبرامجها التربوية فى مصر، اهتمام برامج رياض الأطفال بمجال النمو المعرفى أكثر من الجوانب الاخرى (عبد السلام ابراهيم محمد صبرى حافظ ١٩٩١ ـ ص ٢٤٧ ـ ٢٨٢) .

دراسة Macrae, Constance, j (1990) **التربية فى رياض الأطفال :** وتهدف هذه الدراسة إلى دراسة أهمية اليوم الكامل مرحلة رياض الأطفال وهى دراسة مقارنة بين عينة من الأطفال يقضون يومًا كاملاً برياض الأطفال وعينة أخرى من أطفال الرياض يحضرون بشكل جزئى، من خلال مقارنة إنجازات الأطفال فى كل من المطالعة، الرياضيات، اللغة، وقد قدرت الفروق بين العينيتين من خلال تطبيق مقياس القدرة على الإنجاز فى الانشطة السابقة من خلال المدرسين وتبين أن هناك فروقًا فى حجم الانجازات وتفوق الأطفال الذين يطبق عليهم سياسة اليوم الكامل فى رياض الأطفال (Macrae , con-stanced , 1990, P 206).

الإجراءات المنهجية للبحث :

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفى لتحديد واقع رياض الأطفال ومدى ملاءمته لتحقيق احتياجات النمو فى تلك المرحلة.

اختيار عينة البحث :

جدول رقم (١)
جملة الروضات الرسمية فى محافظة بورسعيد

الروضات الرسمية		
عربى	تجريبى	جملة
٣٢	٥	٣٧

– تم اختيار عدد ٢٢ روضة من جملة ٣٧ روضة بنسبة قدرها ٥٩,٤ ٪ من جملة الروضات الرسمية بمحافظة بورسعيد.

– تبين أن ٢١,٦ ٪ من جملة الروضات بأنها مبانى قديمة من حيث الجودة.

أدوات الدراسة :

استخدم الباحث الأداتين التاليتين :

١ ـ استبيان لمعرفة واقع مؤسسات رياض الأطفال (إعداد الباحث)(*).

٢ ـ المقابلة الشخصية مع بعض المعلمات، الموجهين برياض الأطفال.

(*) ـ تنوعت الجوانب التى اشتمل عليها الاستبيان وذلك حتى يصبح وافياً كأداة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن تساؤلات البحث
ـ وقد قام الباحث بعرض بنود الاستبيان على مجموعة من الأساتذة والخبراء فى مجال الطفولة، وقد تبين أن هناك اتفاق على وضوح العبارات وملاءمتها لأهداف البحث ومنهجه. وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين قد وصلت إلى ٨٣٪ وتم تعديل صياغة بعض العبارات إلى أن وصل إلى صورته الحالية.

نتائـج الدراسة :

التسـاؤل الأول : هل تحـقق المـواقع والمبـانـي والمـرافـق الحـاليـة بمؤسـسـات رياض الأطـفـال. متطلبـات نمـو الأطـفـال في تلك المرحـلة وتتـضح الاجابـة على التسـاؤل السـابـق من خـلال الجـدول التـالي:

جدول رقم (٢)

يوضح مدى ماحققته المباني والمواقع والمرافق لاحتياجات الأطفال في روضات مدينة بورسعيد

م	الجمـــلة	حققت ٪	لم تحقق ٪
	أولاً - المبنى والموقع والمرافق :		
١	موقع الروضة يتناسب مع الموقع الجغرافي لمنازل الأطفال	١٠٠	صفر
٢	الموقع بعيد عن الضوضاء ومصادر الخطورة.	٦٠	٤٠
٣	المباني آمنة بشكل مناسب في حالة حدوث زلزال.	٧٢	٢٨
٤	المباني مناسبة لعدد الأطفال من حيث عدد القاعات والفصول.	٥٦	٤٤
٥	دورات المياه كافية لعدد الأطفال.	٥٢	٤٨
٦	مساحة الملاعب مناسبة للنشاط الحر.	٤٠	٦٠
٧	توجد ملاعب خارجية بالمدرسة.	٤٤	٥٦
٨	توجد مكتبة مناسبة للأطفال.	٢٨	٧٢
٩	غرفة النشاط مجهزة بالمقاعد والمناضد المناسبة.	٥٦	٤٤
١٠	مساحة الغرفة تسمح بتقسيمها لأركان.	٥٢	٤٨
١١	المساحة كافية للحركة داخل القاعة.	٦٠	٤٠
١٢	توجد نوافذ كافية داخل الغرف.	٩٦	٤
١٣	الشمس تدخل غرفة النشاط.	٦٨	٣٢
١٤	يوجد مصدر للمياه بكل غرفة من غرف النشاط.	٢٠	٨٠
١٥	دورات المياه مخصصة للأطفال.	٦٨	٣٢
١٦	يوجد مكان لعرض إنتاج الأطفال.	٦٨	٣٢
١٧	يوجد مسرح ملحق بالروضة.	٤٤	٥٦
١٨	يوجد أماكن تسمح للأطفال بتعليق ملابسهم ووضع حقائبهم.	٢٨	٧٢
١٩	يوجد أماكن لتخزين إنتاج الأطفال.	٤٨	٥٢
٢٠	مصادر الكهرباء قريبة من الأطفال.	٢٠	٨٠
٢١	الصيانة تتم بشكل دوري للروضة.	٥٢	٤٨
٢٢	توجد غرف الكمبيوتر يستخدمها الأطفال.	٢٨	٧٢
٢٣	تتوافر أماكن للاسترخاء دون إزعاج	٢٠	٨٠
٢٤	الروضة توجد في الأدوار الأرضية.	٩٦	٤
٢٥	تستخدم الإضاءة في غرف النشاط نهاراً.	٨٤	١٦

مناقشـــة النتائـــج :

مناقشة نتائج التساؤل الأول :

يتضح من الجدول السابق ما حققته مرافق ومبانى ومواقع الروضات «عينة» فى مدينة بورسعيد لاحتياجات الأطفال فى تلك المرحلة وبتحليل تلك الاحتياجات يتضح لنا ما يلى :

أولاً ـ حاجات النمو الجسمى ومقتضياته التربوية :

الحاجة إلى الأمن والوقاية من الحوادث والأمراض :

ترتبط تلك الحاجة بحاجة الطفل النمائية للحركة والنشاط، حيث يكون الطفل فى حاجة إلى الرقابة والوقاية من الظروف المؤدية إلى الحوادث، كما يحتاج طفل الروضة إلى الحياة الصحية السليمة وتدريبه على ممارسة القواعد الأمنية لسلامته من أخطار البيئة ويتضح لنا من خلال الفقرة رقم (٢) من الجدول السابق أن كافة الروضات يتناسب الموقع الجغرافى مع منازل الأطفال حتى تتحقق لهم السلامة اللازمة أما الفقرة (٢) وهى مرتبطة ببعد موقع الروضة عن الضوضاء ومصادر الخطورة اتضح لنا أن ٦٠ ٪ من الروضات آمنة وبعيدة عن مصادر الخطورة، ٤٠ ٪ من الروضات ليست فى مأمن وتتعرض لمصادر متعددة الخطورة، أما الفقرة (٣) وهى عن مدى توافر الأمن فى الروضات فى حالة حدوث الزلازل يتضح أن ٧٢ ٪ من الروضات آمن عند الزلازل، وأن ٢٨ ٪ منها غير آمن عند الزلازل، وتوضح الفقرة رقم (١٢، ١٣) بأن غالبية الروضات بها نوافذ كافية داخل الغرف وهو ما يحقق السلامة الصحية للأطفال حيث يعتبر تجدد الهواء ودخول الشمس من الأشياء الهامة لعدم انتشار الأمراض والعدوى بين الأطفال بإستثناء ٣٢ ٪ من الروضات لا تدخلها الشمس فقرة (١٣) وتبرز خطورة أخرى وهى وجود مصادر الكهرباء بنسبة ٢٨ ٪ من الروضات.

يعتبر الأمن هو أسمى مطلب للطفل، وفى إشباع حاجة الطفل للأمن إزدهار لنموه النفسى وتحقيق لصحته النفسية فى مستقبل حياته (فوزى إلياس غبريال، ١٩٨٥ ص ٢٦).

الحاجة إلى النوم والراحة :

تعد الحاجة إلى النوم والراحة من الحاجات البيولوجية الجوهرية اللازمة لنمو الطفل ذلك لأن عملية النمو السريع تستنفذ منه مجهوداً كبيراً يستغل فى عملية البناء والهدم اللازمين لأنسجة الجسم، وينبغى الاهتمام بساعات نوم الطفل وتوفير أماكن للاسترخاء داخل الروضة فبعض الأطفال يحتاج للنوم بعد أداء الأنشطة واتضح من الجدول السابق بالفقرة رقم (٢٣) بأن ٢٠ ٪ من الروضات بها أماكن للاسترخاء وبدون إزعاج، ٨٠ ٪ من باقى الروضات ليس بها أماكن للاسترخاء والراحة

الحاجة إلى الحركة والنشاط :

إن الحاجة إلى النشاط والحركة والملبس من الحاجات العضوية الهامة التى تساعد على النمو الجسمى للطفل وتؤدى لإشباع حاجات أخرى مثل الحاجة إلى المعرفة والاستطلاع وبالنظر للجدول السابق يتضح لنا أن ٤٠ ٪ من الروضات توفر مساحات من الملاعب للنشاط الحر، وأن ٤٤ ٪ من الروضات بها ملاعب خارجية بالمدرسة وذلك من خلال الفقرة (٦)، (٧) على التوالى، أما من حيث المساحة الداخلية للروضة والمتوفرة للحركة يتضح من الفقرة (١١) بأن ٦٠ ٪ الروضات تلبى احتياجات الطفل فى هذا الشأن أما ٤٠ ٪ من الروضات ليس بها مساحة كافيه للحركة داخل القاعة، فعلى الرغم من أن كثيراً من المهارات الادراكية ترجع الى عوامل وراثية مرتبطة بالنمو العصبى ومستوى نضج الطفل العضلى، فإن البيئة ومايتصل بها من حفز وتعليم وتدريب بها دور فى تنميتها

ويتأثر النمو الحركي بكيان الطفل العضوي والتغذية، والمرض والحوادث وعوامل الاجهاد الخارجية والتوترات الانفعالية، فالحرمان وانعدام فرص التدريب وقلة التغذية تؤثر سلبًا وتؤخر نمو الطفل الحركي (عواطف ابراهيم ١٩٩٣ ص ١٠).

الحاجة إلى روضة صحية :

يحتاج الطفل إلى روضة صحية تتوفر فيها عوامل معينة من أهمها : الاضاءة الكافية، الهواء النقي المتجدد، الشمس، الهدوء، المساحة الكافية التي يلعب فيها الطفل، من الملاحظ أن في الروضات التي تم عليها البحث بمحافظة بورسعيد عدم توافر دورات مياه بشكل كاف لعدد الأطفال حيث توفرت بنسبة ٥٢٪ من الروضات (فقرة١٥) كما تستخدم الكهرباء والاضاءة في ٨٤٪ فقط من الروضات (الفقرة ٢٥).

الحاجة إلى الإخراج :

تتم في مرحلة الروضة التحكم في عملية الاخراج وضبطها وقد اتضح من خلال الدراسة أن عدد دورات المياه المخصصة للأطفال داخل الروضات غير كافية لعدد الأطفال وذلك بنسبة ٤٨٪ (الفقرة ٥).

التساؤل الثاني : ما الأنشطة المتاحة لمرحلة رياض الأطفال وهل تفي باحتياجات نمو الأطفال في تلك المرحلة؟

وتتضح الإجابة على التساؤل السابق من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (٣)

يوضح مدى ماحققته الأنشطة لاحتياجات الأطفال في روضات مدينة بورسعيد

م	الجملة	حققت ٪	لم تحقق ٪
	ثانياً - الأنشطة داخل الروضة :		
١	تشتمل الأنشطة المستخدمة داخل الروضة على الفردية والجماعة.	١٠٠	–
٢	توجد أنشطة تمارس داخل الروضة وأخرى خارج الروضة.	١٠٠	–
٣	يترك للأطفال الحرية لممارسة الأنشطة.	٨٨	١٢
٤	يترك الحرية للأطفال لإختيار أنشطتهم.	٧٦	٢٤
٥	تحتوى الأنشطة على الهادئ منها والصاخب أيضاً.	٩٢	٨
٦	يحدد زمن للأطفال لممارسة كل نشاط.	٦٤	٣٦
٧	يترك الحرية للأطفال في ممارسة النشاط الذى يحبونه دون التقيد بزمن محدد.	٤٨	٥٢
٨	برامج الأنشطة المستخدم متغير دائماً.	١٠٠	–
٩	تشتمل الأنشطة على مشروعات ينفذها الأطفال بأنفسهم.	٩٦	٤
١٠	تساعد الأنشطة على تحقيق أهدافك.	٩٢	٨
١١	الأنشطة المستخدمة تساعد على تنمية الإبتكار.	٩٢	٨
١٢	الأنشطة المتاحة تساعد على إكتساب المفاهيم الرياضية.	١٠٠	–
١٣	النشاط المستخدم يتيح الفرصة للأطفال على تنمية الحركة لديهم.	٨٨	١٢
١٤	توجد أنشطة لممارسة التربية الموسيقية.	٨٤	١٦
١٥	توجد نشاطات تكتشف من خلالها المبدعين والمواهب.	٧٦	٢٤
١٦	تساعد الأنشطة على إكتساب المهارات الاجتماعية مثل التعاون.	١٠٠	–
١٧	تساعد الأنشطة على تنمية التوافق الأنفعالي للأطفال.	٨٨	١٢

تابع - جدول رقم (٣)
يوضح مدى ماحققته الأنشطة لاحتياجات الأطفال فى روضات مدينة بورسعيد

م	الجمـــــــــلة	حققت ٪	لم تحقق ٪
١٨	تعمل الأنشطة على إشباع الحاجات النفسية للأطفال.	٨٨	١٢
١٩	تشتمل الأنشطة على كيفية استخدام الكمبيوتر.	٥٦	٤٤
٢٠	تتاح الفرصة للأطفال للتعامل مع الخامات والأدوات.	٩٦	٤
٢١	يتم تنمية القدرة على حل المشكلات.	٨٨	١٢
٢٢	الأنشطة تتيح الفرصة لتنمية القدرة على الطلاقة اللفظية للطفل.	٩٦	٤
٢٣	الأنشطة تتيح الفرصة لتنمية القدرة على الاستقلالية واتخاذ القرار.	٩٢	٨
٢٤	تساهم الأنشطة المستخدمة على تنمية مهارة الاستماع للرأى الآخر واحترام رأى الآخرين.	١٠٠	-
٢٥	تنمى الأنشطة الحالية مفهوم الذات لدى الطفل.	٩٦	٤
٢٦	تساهم الأنشطة فى أن يتفاعل الطفل مع البيئة.	٩٢	٨
٢٧	تنمى الأنشطة الحالية القدرة على المنافسة والطموح.	٩٢	٨
٢٨	يتم استخدام خامات محسوسة داخل الأنشطة.	٩٦	٤
٢٩	تترك الفرصة للأطفال للتعبير عن أنفسهم.	١٠٠	-
٣٠	يستطيع الطفل أن يتنقل بين المجموعات بحرية والاشتراك ومشاهدة نشاط آخر.	٦٨	٣٢
٣١	تحقق الأنشطة مجموعة الأهداف المختلفة لرياض الأطفال	١٠٠	-

مناقشة نتائج التساؤل الثانى :

يتضح من الجدول رقم (٣) ما حققته الأنشطة المتاحة فى رياض الأطفال لاحتياجات نمو الأطفال المختلفة والمتعددة فى تلك المرحلة :

الاحتياجات العقلية :

يكون النمو العقلى فى منتهى السرعة خلال السنوات الأولى من حياة الطفل والتى يتم فيها نمو أكثر من نصف النمو العقلى للفرد. وقد أثبت بلوم Benyamin Bloom أن نسبة ٢٠ ٪ من النمو فى ذكاء الطفل على الأهل يتكون خلال السنة الأولى من عمره وأن نسبة ٥٠ ٪ يتكون من حوال السنة الرابعة، ٨٠ ٪ منه حتى حوالى السنة الثامنة (ملكة ابيض، ١٩٩٣، ص ٥٨)

كما ركز بياجيه على أهمية اكساب الأطفال الخبرات التعليمية المختلفة التى تساعدهم على اكتساب المفاهيم المختلفة خلال فترة طفولتهم بما تعمل على تكامل نموهم العقلى وفقا لظروفهم البيئية (سعدية بهادر، مرجع سبق ذكره ص: ٢٤) ومن هذا المنطلق فالطفل فى حاجة إلى ما يلى:

البحث والمعرفة والاستطلاع :

يميل طفل الروضة بطبيعته للحركة واللعب وحب المعرفة والاستطلاع، ويكتسب الطفل معلوماته وتنمو معارفه عن طريق خبراته الحسية الحركية التى يمارسها بنفسه باستعمال عضلاته (فوزية دياب ١٩٨٠ ص ٨٥ - ٨٦) يتضح من الجدول رقم (٢) فقرة(٨) بأنه لا توجدمكتبات فى ٧٢ ٪ من الروضات، حيث أن المكتبة

احد مصادر المعرفة والاستطلاع للطفل كما اتضح ان مساحة الغرفة فى رياض الأطفال تسمح بتقسيمها لأركان وذلك بنسبة ٥٢٪ من جملة الروضات بينما ٤٨٪ محرومين من العمل بنظام الأركان وفقاً لمساحة الغرفة برياض الاطفال. كما اتضح من الجدول رقم (٣) فقرة (٣٠) أن نسبة ٦٨٪ من الروضات يستطيع الطفل ان ينتقل بين المجموعات بحرية وان يشارك ويشاهد أنشطة أخرى وأن ٣٢٪ من الروضات محرومين من هذه الميزة التى تتيح للطفل زيادة المعرفة والاحتكاك والاستطلاع. ويتضح ان نسبة ٩٦٪ من الروضات تتيح للطفل التعامل مع الخامات والأدوات وتوجيه أنشطة الطفل الى تلك المواد والأدوات، فضلا عن تشجيع الهوايات وتنميتها مثل جمع الاشياء كالصور والنباتات.

الحاجة الى اكتساب المهارة اللغوية:

تنمو اللغة بسرعة أثناء هذه المرحلة ويتم اكتساب اللغة عن طريق اللعب فهو مدخل اساسى فى نمو الكلام لدى الطفل، وفى التعبير الرمزى وتكوين مهارات الاتصال الكلامى، حيث يتعرف الطفل على الاشياء ويفرزها ويصنفها (طلعت منصور، ١٩٧٩ ص ١٧٠) وايضا من خلال تشجيع تساؤلات الاطفال وافساح المجال للحديث والمناقشة والمجادلة. ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (٣) فقرة (٢٢) حيث يتضح أن غالبية الروضات بنسبة ٩٦٪ تتيح الفرصة للطفل من أجل تنمية القدرة على الطلاقة اللفظية، أما الفقرة رقم (٢٤)، (٢٩) جدول رقم (٣) فهى توضح ان نسبة ١٠٠٪ فى كلا الفقرتين بان الروضات تساهم الانشطة المتبعة بها على تنمية مهارة الاستماع، كما تترك لهم حرية التعبير عن انفسهم فالاتصالات الشفوية تساعد الاطفال فى التعبير عن افكارهم وتنظمها بطريقة اجتماعية اكثر منها ذاتية، كما تعلمهم كيفية الاصغاء واختلاف وجهات نظرية الاخرين، لان هذا التفاعل الاجتماعى ينمى التفكير المنطقى (ملكة أبيض، مرجع سابق ص ٥٧).

الحاجة الى تنمية المهارات العقلية :

يقوم تفكير الطفل على ادراكه الحسى، كما يقوم ايضا على مايكونه من صور ذهنية مختلفة، حسية ولفظية يسترجعها ويستحضرها فى ذهنه والتفكير هنا يعنى التعرف بالطرق التى يحل بها الناس مشكلاتهم وفى هذا الصدد توفر رياض الاطفال بنسبة ٨٨٪ منها تنمية القدرة على حل المشكلات بينما لاتسمح ١٢٪ من الروضات الانشطة بها بتنمية تلك القدرة ولذا يجب على المعلمة ان تنمى فى الطفل الانواع المتعددة من التفكير حتى تمكنهم من التوافق مع المواقف الجديدة مثل : تعويد الطفل على التفكير الابتكارى وهو ماتوافر بنسبة ٧٦٪ من الروضات ولم يتحقق بنسبة ٢٤٪ جدول رقم (٣) فقرة (١٥).

ومن المهارات العقلية الأخرى التى يجب تنميتها عند الطفل هى مهارة الادراك ويلاحظ انه كلما تنوعت جوانب الصور الحاسية التى تلتقطها حواس الطفل كلما تكونت عند الطفل صورة أكثر دقة وتكاملا لهذا الشئ من مجرد رؤية الطفل له فقط وهو ماتحقق فى ٩٦٪ من جملة الروضات التى تم عليها البحث حيث توفر الروضات عدد من الانشطة التى يستطيع ان ينفذها الاطفال بأنفسهم «جدول رقم (٣) فقرة رقم (٩) ».

فضلا عن اتاحة الفرصة للتعامل مع الكومبيوتر هو ماتحقق فى ٥٦٪ من الروضات فقط "فقرة ١٩ "جدول رقم(٣)، كما توضح الفقرة (٧) من نفس الجدول انه يترك

للاطفال الحرية فى ممارسة النشاط الذى يحبونه دون التقيد بزمن محدد بنسبة ٤٨ ٪ من جملة الروضات وهى نسبة تعد ضئيلة حيث انه لابد من ان نحترم رغبات الاطفال ونترك لهم مساحة كافية من الحرية فى ممارسة كافة الانشطة.

ولابد من ان نقوم بتنويع خبرات الطفل الفردية مع تدريب حواسه المختلفة وفى هذا الصدد يتضح من الجدول رقم (٣٢) فى الفقرات (١)، (٩)، (١٢)، (١٤) وهى توضح مدى اهتمام الروضات بالانشطة المستخدمة داخل الروضة منها الفردى والجماعى، يستطيع الاطفال ان ينفذوها بأنفسهم، وتساعد على تنمية العديد من المفاهيم وخاصة الرياضية فقرة (١٢) جدول (٣) حيث أن كافة الروضات تعمل على تنمية المفاهيم الرياضية وأيضا الأنشطة الموسيقية التى تمارس بنسبة ٨٤ ٪ من الروضات وتحرم ١٦ ٪ من الروضات من ممارسة هذا النشاط الهام الذى يمكن ان يعمل على تنمية قدرة الطفل على الابتكار من خلال الحركات الحرة، والاصوات الموسيقية مثل الالعاب التمثيلية مصحوبة بالحركات الايقاعية (عواطف ابراهيم، مرجع سبق ذكرة ص ص: ٢٤٧ – ٢٤٩) .

وهناك مهارة عقلية اخرى وهى التذكر وهى العملية العقلية التى يستطيع بها الطفل استرجاع الصور الذهنية البصرية والسمعية ويمكن تنمية ذاكره الطفل من خلال ترديد الاغانى والقصص التى سبق ان تعلمها (هدى قناوى مرجع سبق ذكره ص ١٥٦) وهو ماتوضحه الفقرة رقم (١٤) جدول رقم (٣).

حيث ان ٨٤ ٪ من أطفال الروضات يمارسون الانشطة الموسيقية بما فيها من أغان واناشيد.. الخ.

خصائص النمو الانفعالى الاجتماعى :

كما أن الطفل ينمو جسميا وعقليا فهو ينمو ايضا اجتماعيا وانفعاليا، ولقد اهتمت اهداف مرحلة رياض الاطفال بهذه الجوانب الهامة من النمو.

حيث تلعب الانفعالات دوراً هامًا فى حياة الطفل حيث يدرك الطفل فى تلك المرحلة فرديته، وفيها تنمو قدرته اللغوية الى الحد الذى يسمح له بالتفاهم مع الآخرين، لقد حققت ٩٦ ٪ من انشطة رياض الاطفال بالروضات عدد من الانشطة التى تعمل على تنمية مفهوم الذات لدى الطفل فقرة (٢٥) جدول رقم (٣) كما حققت ٨٨ ٪ من الروضات بأنشطتها المختلفة على تنمية التوافق الانفعالى للاطفال.

وهناك احتياجات متعددة سواء انفعالية أو اجتماعية مثل: الحاجة الى التقدير الاجتماعى والاستقلال والحاجة الى التعاون مع الرفاق حيث ان طفل الروضة فى حاجة الى التفاعل الاجتماعى مع رفاق في مثل سنه ويشاركهم فى مختلف الانشطة او كسب كثير من المهارات الاجتماعية كالتعاون مع الاخرين ومساعدة الغير (Deborah D cohn , 1990 , p152). وتسهم روضة الطفل فى توافق الطفل الاجتماعى حيث توفر للفرد التفاعل الاجتماعى مع رفاقه ومشاركتهم انشطتهم المختلفة ويلاحظ ذلك من الفقرة (١٦) جدول رقم (٣) ان كافة الروضات تساعد الانشطة بها على اكتساب المهارات الاجتماعية المتعددة مثل التعاون، بالاضافة إلى أن ٩٢ ٪ من الروضات تساعد الاطفال على الاستقلالية واتخاذ القرار وهى من المفاهيم الهامة حيث ان الطفل فى حاجة للاستقلال فهو ينفصل جزئيا عن الام، لمزيد من الاتصال بأفراد أسرته، وينفصل

عن اسرته جزئياً لمزيد من الاتصال بالاصحاب والرفاق فى سنه (هيام عاطف ٢٠٠١ ص:٨٥)

مناقشة نتائج التساؤل الثالث : ما الوسائل والادوات والمواد المتاحة لطفل الروضة وهل تفى بمتطلبات نمو الاطفال فى تلك المرحلة؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم تحديد المواد الخام والأدوات والأجهزة التى تستخدم فى الروضات واحتياجات تلك الروضات لتحقيق متطلبات النمو.

المواد والأدوات: تبين أن كافة الروضات يستخدمون

المواد والأدوات والوسائل التعليمية التالية:

أ - المواد والادوات :

المواد الخام :

شرائح برجكتور- برستون وكانسون - الصلصال - منتجات البحر - مواد الاستنبات مثل البصل، الحلبة، البطاطا - الورق والألوان والقماش - الفوم - علب زبادى - النشارة - الدقيق - الالوان المائية - الفلين - خامات البيئة مثل الخيط، الخرز، الارز - استيكر - شمع سليكون - العجائن - الاسفنج - قص ولصق - ورق زينة - مواد لاصقة - ورق كورشيه - الوان جواشى - سلك - الواح ناسبيان - علب جبنة - قماش - أعواد كبريت - حبال - الوان شمع - زجاجات مياه غازية - عصا مصاصة - كرات بنج بونج - علب سفن اب - فول - عين جمل - بندق - دبابيس - قماش - فسدق - غراء شطة - علب شيكولاته - عجينة ملونة - ريش - جلاد - سلك بلاستيك للتدكيك - استنتش - كرتون - بازل - اغطية معلبات - زجاجات زيت - صوف - مقصات بلاستيكية - اكياس بست - ورق مقصص.

أهم المواد الخام المقترح إضافتها أو حاجة الروضات لها فى محافظة بور سعيد:

أنواع مختلفة من خامات الخشب - لعبة المدينة المرورية - لعبة الأدوار الاجتماعية مثل حقيبة الطبيب - الأدوات الموسيقية - أدوات لعمل ركن المقصف - قماش جوخ - فرو - أحواض رمال - مغناطيس - طين صلصال صنحى - مستهلكات البيئة فى عمل وسائل بسيطة وغير مكلفة - العاب فناء متمثلة فى مكان واسع للعبة التنس، كرة القدم.

الألعاب التربوية :

أسماء الألعاب التربوية التى تم استخدامها داخل الروضة خلال العام الحالى :

بازل - فك وتركيب - التمثيل - المرور خلال اطواق - الالعاب الجماعية الموجودة فى الروضة مثل ركن المسرح وركن الاسرة - العاب الدميو المصنعه من الفلين - لعبة حارس البوابة - سرد القصة والتغيير فى احداثها - الكراسى الموسيقية - مسرح العرائس - القصص الحركية - العاب الماء والرمل - لعبة دوميلو - الاشكال الهندسية لعبة مكعبات الحروف السمافين - الاطواق الموسيقية الكتب المتحركة المجسمات - عرائس - لعب الملامس - حوض السمك - بوليتج ارقام مجسمة للعدد مجموعات الفاكهة والخضروات - وسائل المواصلات - الصياد - دورة ارقام - القفز الموجه - الغناء مع اداء الحركات - لوحة الفك والتركيب للملابس - لوحة الوان - لوحة

فصول السنة – لوحة المهنه – الاتجاهات – سوسو فى المية – كلو بامية – بتعيط ليه ياسمسم – القطة العامية – حبة ملح – لعب تمثيلى لادوار الاب والام والاولاد – لعبة الكلمة وعكسها – لعبة اطلع مع الحمامة – الفاكهة فى منديل ابيض ويسأل ماهذا ؟ – لعبة الروائح – المكعبات – عمل اوبريت لمختلف المناسبات.

أهم الاقتراحات فى مجال الالعاب التربوية:

ضرورة توفير مسرح بكل روضة وانتاج العرائس – استخدام لعبة المتاهة – السلم والثعبان – زيادة الميزانية لزيادة الخامات لعمل العاب تربوية – عرض عمل كل معلم على باقى الزملاء – البرلمان الصغير – وجود ملابس للمهن المختلفة وللادوار الاجتماعية لتقمص الشخصيات المختلفة – توفير العاب الغناء التى تناسب مرحلة رياض الأطفال – زيادة عدد الزيارات الخارجية – وجود العاب حركية غنائية مسجلة على شرائط كاسيت حتى يتعرف الطفل على الايقاعات المختلفة – وجود العاب جاهزة مثل المراجيح.

ب – تكنولوجيا التعليم :

النماذج ـ أسماء النماذج المستخدمة داخل الروضات :

الكمبيوتر – الفيديو – التليفزيون – شاشة العرض – الماكيت – جهاز الاوفرهد – النايل سات – التسجيل – دش – ماكيتات لحديقة حيوان – انتريه – مدينة مرور – عمارة – مسجد – النموذج الشمعى – شفافيات – عمل اشكال الحيوانات والفواكه بالشمع – سمكه محنطة – عرائس – بيئة ريفية – حوض سمك وقفص عصافير حقيقى – مجموعة C. D مخصصة للاطفال.

أهم المقترحات فى مجال النماذج:

أسطوانات تعليمية – شرائح بروجكتور – شرائط فيديو – تليفون – ماكتات – نماذج شمعية – برامج كمبيوتر.

البرامج التليفزيونية : اتضح ان ٨٤٪ من الروضات يستخدمون البرامج التليفزيونية وأن ١٦٪ فقط لا يستخدمونها فى الروضات.

١) أسماء البرامج المستخدمة فى الروضة :

الفنان الصغير – مواهب صغيرة – دنيا الأطفال – حيوان فى كل مكان – روبن هود – عروستى – العب واتمنى – عالم سمس – بكار – قصص الأنبياء – أفلام كارتون – الكتكوت الفصيح – توم وجيرى – قناة الأسرة والطفل – قناة Space toon – نجم وحسدوته غنوة صغنونه.

٢) أهم المقترحات المطلوب إضافتها فى هذا المجال:

أفلام فيديو جديدة:

الأفلام المتحركة :

١) أسماء الأفلام التى تم عرضها خلال العام الماضى:

الجميلة والوحش – الأسد الصغير – السندباد – الديناصورات – توم وجيرى – الأسد الملك – الأميرة والأقزام السبعه – ذات الرداء الأحمر – جحا والناس – بمبو والحيوانات المدهشة – قصة آيه – الاسد سمبا – حكاية لعبة – أوليفر وتويتى – مولان – هرقل.

أهم الاقتراحات والأفلام المتحركة المطلوبة:

مغامرات قطقوط – المبشرون بالجنة – أفلام تتضمن الفرائض (الصوم – الحج – الزكاة).

الشرائح الشفافة:

تبين أن ٧٣ ٪ فقط من الروضات يستخدمون الشرائح الشفافة وأن ٢٧ ٪ انها لا تستخدم الشرائح الشفافة.

١) أسماء الموضوعات التي تم عرضها على الشرائح الشفافة :

النباتات – الزهور – الطيور – الخضروات – العلاقات المكانية – قصص مختلفة – الحيوانات – الفواكه – الحروف الأبجدية عربي – انجليزي – قصة عبور المشاه – مدينة المرور – الحواس الخمس – الفصول الأربعة.

الاقتراحات المطلوبة في هذا الشأن :

زيادة عدد الموضوعات التي يتم تناولها عن طريق الشرائح – التلوث – الضوضاء

الصور: تحديد أنواع الصور وموضوعاتها المستخدمة في الروضة خلال العام الماضي :

طيور – حيوانات – زهور – وسائل مواصلات – فواكه – خضروات – مهن – مراحل النمو – الملابس – اسماك – الحشرات – فصول السنة عادات وتقاليد – أدوات النظافة – الزي – العملات.

الكتب: اتضح أن ٥٠ ٪ من الروضات لا يوجد بها مكتبات وأن المتاح من الكتب الحالية لا يفي باحتياجات الأطفال وذلك بنسبة ٩ ٪ من جملة الروضات.

أنواع الكتب المطلوب توافرها بالروضة:

كتب فيها حركة – كتب مجسمة – كتب مصورة للاعداد وللحروف.

شرائط التسجيل الصوتي: تبين أن ٩١ ٪ من جملة الروضات يستخدمون الشرائط الصوتية مثل :

شرائط كاسيت – شرائط أغاني – أصوات الطيور – حيوانات – جسم الانسان – سلوكيات – صفاء ابو السعود – عبد المنعم مدبولي – قصص دينية – أعياد الميلاد.

أنواع الشرائط المطلوب توافرها :

شرائط فيديو – شرائط علمية – اغاني – قصص – قرآن – أصوات الحيوانات – مواصلات.

أسطوانات الكمبيوتر :

أوضحت النتائج ان ٣٦٪ من جملة الروضات لا يستخدمون أسطوانات الكمبيوتر وأن ٦٤ ٪ من الروضات يقمن بتشغيل أسطوانات الكمبيوتر محمله بالموضوعات التالية:

أهم الموضوعات التي تم عرضها على هذه الاسطوانات:

حيوانات – القاموس العجيب – منهج رياض الأطفال – الحروف الأبجدية – الأشكال الهندسية – الألوان – الأحجام – الأصوات – بازل – علامات المرور – الألوان – الأعداد .

أهم المقترحات :

زيادة عدد الأسطوانات المخصصة للأطفال في الروضات .

توصيات البحث :

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث يمكن تقديم التوصيات التالية :

١ – ان يتم تعليم الطفل من خلال اللعب والانشطة دون واجبات منزلية.

٢– اكتشاف الاطفال الموهوبين وتشجيع موهبتهم واشراك هؤلاء الاطفال في مركز خاص لتنمية المواهب.

٣ ـ تقويم الطفل على اسس خاصة تشمل نموه من جميع النواحى العقلية – الجسمية – الوجدانية.

٤ ـ مراعاة الشروط الصحية بالمبنى (موقع – تهوية – اضاءة – نوافذ – كهرباء...)

٥ ـ مراعاة وجود فناء مناسب خاص بكل روضة ومجهز.

٦ ـ توافر قاعات للانشطة المختلفة (مكتبة – معمل تطوير تكنولوجى).

٧ ـ مراعاة ان تكون دورات المياه مناسبة لسن الطفل.

٨ ـ تجهز كل روضة سواء قديمة او حديثة بالاثاث المناسب لسن الطفل.

٩ ـ يكون لكل روضة مكتبة سمعية وبصرية خاصة بها.

١٠ ـ تكون بكل روضة حديقة مهما صغرت مساحتها يمارس فيها الطفل عمليات الزراعة والانبات.

المراجع العربية

١ ـ المجلس القومى للطفولة والأمومة: القانون رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦ بأحكام حماية الطفل، القاهرة، ١٩٩٦.

٢ ـ بدر الدين مصطفى درويش: الاستفادة بالأسس الوظيفية والجمالية للتصميم الداخلى فى دور الحضانة المصرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الفنون التطبيقية، جامعة حلوان ١٩٨٥.

٣ ـ حامد زهران: علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٥، ط٣.

٤ ـ حسن محمد ابراهيم: دور الحضانة دور رياض الأطفال فى المملكة العربية السعودية رسالة الخليج، مكتب التربية العربى للدول الخليج، ٣٢، ١٩٨٦.

٥ ـ سعدية بهادر: من أنا (البرنامج التربوى النفسى لخبرة من أنا الموجهة لأطفال الرياض بين النظرية والتجربة)، الكويت، وزارة التربية، ١٩٨٣.

٦ ـ سعدية بهادر: برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الصدر لخدمات الطباعة، ١٩٨٧.

٧ ـ طلعت منصور: تنشيط نمو الأطفال، مجلة عالم الفكر، المجلد العاشر ع٣، الكويت، ١٩٧٩.

٨ ـ عبد السلام ابراهيم محمد: واقع برامج التربية فى رياض الأطفال بمصر فى ضوء الخبرات العربية والأجنبية المعاصرة، مجلة كلية التربية، بنها، ابريل، ١٩٩١.

٩ ـ عزة خليل عبد الفتاح: بناء منهاج متكامل لأنشطة رياض الأطفال، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس ـ رسالة دكتوراة، ١٩٩٣.

١٠ ـ عزة خليل عبد الفتاح: الأنشطة فى رياض الأطفال، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٩٧.

١١ ـ علاء الدين كفافى: علم النفس الأرتقائى، القاهرة، دار الفجر للطباعة والنشر، ١٩٩٧.

١٢ ـ عواطف ابراهيم محمد: تربية الطفولة فى مصر والخارج، دراسة مقارنة، طنطا، مكتبة سماح، ١٩٩٧.

١٣ ـ عواطف ابراهيم محمد: تعلم الطفل فى دور الحضانة بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٧.

١٤ ـ عواطف ابراهيم محمد: تنمية المفاهيم والطرق الخاصة برياض الأطفال، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٧.

١٥ ـ عواطف ابراهيم محمد: المنهج وطرق التعلم فى رياض الأطفال، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٩١.

١٦ ـ عواطف ابراهيم محمد: المفاهيم وتخطيط برامج الأنشطة فى الروضة، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٣.

١٧ ـ عواطف ابراهيم محمد: التربية النفسية الحركية فى رياض الأطفال، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٣.

١٨ - عواطف ابراهيم محمد: الطرق الخاصة تربية الطفل وتعليمة فى الروضة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٤.

١٩ - فاروق السيد عثمان: سيكولوجية اللعب والتعليم القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٥.

٢٠ - فوزية دياب: نمو الطفل تنشئة بين الأسرة ودور الحضانة القاهرة، النهضة العربية، ١٩٨٠، ط ٣

٢١ - فوزى إلياس غبريال: علم النفس وتطبيقاته التربوية فى مرحلة ماقبل المدرسة، دليل مشرفة رياض الأطفال، القاهرة، المركز القومى البحوث التربوية، ١٩٨٥.

٢٢ - ملكة أبيض: الطفولة المبكرة والجديد فى رياض الأطفال، بيروت المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ١٩٩٣.

٢٣ - منى محمد محمود الحمامى: دار الحضانة كما يراها طفل ماقبل المدرسة وتوافقه النفسى والاجتماعى، رسالة ماجستير غير منشورة - جامعة عين شمس، ١٩٨١.

٢٤ - منى اسماعيل أحمد: تخطيط بعض الأنشطة التعليمية المتكاملة لرياض الأطفال وقياس أثرها، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٩٤.

٢٥ - نادى عزيز، وراشد القصبى: تقويم رياض الأطفال فى ضوء الأهداف المحددة لهـا، المؤتمر السنوى الثالث للطفل المصرى (تنشئته ورعايته) ١٠ -١٣ مارس ١٩٩٠، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس،

٢٦ - نجم الدين على مسروان: برنامج الأنشطة فى رياض الأطفال، الحلقة الدراسية رياض الأطفال فى الوطن العربى بين الواقع والمستقبل، القاهرة ٣ - ٦ يوليو ١٩٨٩، المجلس العربى للطفولة والتنمية.

٢٧ - هدى محمد قناوى: الطفل وألعاب الروضة، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٥.

٢٨ - هدى محمود الناشف: الاتجاهات المعاصرة فى تربية طفل الرياض، الكويت، دار البحوث العلمية، ط ٢، ١٩٨٦.

المراجع الأجنبية

1- **Carolyn Reeves & others :** Amodel Pre-School londan's Rachee. Macmillan Nursery school, England, 1990.

2- **Deborah A. Cohn:** child- Mother Attachment of six year-olds and social competence at school, child developments vol. 61 No. 1, 1990.

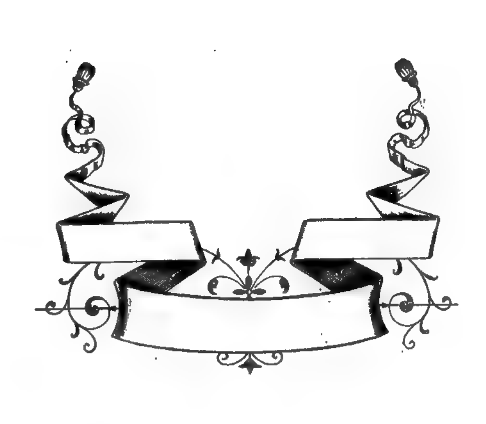
3- **Dowlinym :** The Modern Nuresry, London groupLtd, Landon, 1976.

4- **Leeper, etal:** Good schools for young children (3rd.ed) Collier Mcmillan Publishers, N.Y. 1974.

5- **Macrae Constance, J :** Kindergarten Education Full Day versus Partial Day (Full Day kingergarten), Dissertation Abstraets International V. 52-04 A, 1990

6- **Marianne Parry & Archer Hilda: Pre-school Education :** A report of the schools council project on pre-school Education. Macmillan Education, England 1971.

7- **Ramesy, M & Bayless,** K: kindergarten Programs And Practices. C.V. Masby . Co. St. Louis , 1980.



دلالات صدق وثبات اختبار الدافع المعرفي

على طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة

أ. د. محمد بن حمزة بن محمد السليماني
أستاذ علم النفس المساعد
جامعة أم القرى - مكة المكرمة

د. عبدالرحيم بن حسين الجفري
أستاذ علم النفس المساعد
جامعة أم القرى - مكة المكرمة

مقدمة

تعتبر الدوافع قوى محركة، تدفع الأفراد وتوجههم إلى ممارسة سلوك معين بغرض الوصول إلى هدف معين، وتعتبر من القوى المؤثرة على العمليات العقلية المعرفية للفرد، وهي ذات صبغة نسبية تختلف باختلاف الأفراد واختلاف الأهداف والأهمية. يقول الزيات (١٤١٧هـ) إن النشاط العقلي المعرفي يتأثر بدوافع الفرد، حيث تؤثر هذه الدوافع على عمليات الضبط الشعوري للأنشطة الحركية والمعرفية والانفعالية التي تصدر عن الفرد، ومن ثم يمكن القول إن هذه الأنشطة تكون محكومة بطبيعة الدوافع الإنسانية من حيث نوعها ودرجة أهميتها بالنسبة للفرد. (ص٤٦٩).

هذا وتعتبر الدوافع من العناصر الأساسية فى عملية التعلم والتى يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم والتعليم. يقول الشرقاوى (١٤١٨هـ) تعتبر الدافعية من الشروط الأساسية التى يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم فى أى مجال من مجالاته المتعددة، سواء فى تعلم أساليب وطرق التفكير، أو تكوين الاتجاهات والقيم، أو تعديل بعضها، أو تحصيل المعلومات والمعارف، أو فى حل المشكلات. (ص٢١٥)

إضافة إلى ذلك نجد أن الدافعية تساعدنا فى تفسير الكثير من جوانب الفروق الفردية، خصوصا فى الجوانب التى يمكن إرجاع الفروق فيها إلى عوامل أخرى غير الذكاء والاستعداد والقدرات العقلية المختلفة. كما أن الاتجاه المعرفى المعاصر يدعو علم النفس إلى ألاّ يصرف جهده فى البحث عن موضوعات جديدة، بل يجب أن يلتفت إلى السلوك الجارى فى سياقه الطبيعى، وأن يضع فى اعتباره تلك الخاصية التى تكاد تكون أهم سمة فى الدافعية الإنسانية، ألا وهى القدرة على إرجاء الإشباع، فالجانب الأعظم من سلوكنا تدفعه توقعاتنا للنتائج البعيدة. (قطيم، ١٩٩٦م : ص٧٠)

كما أشار شطة (١٩٩٩م) إلى أنه إذا كانت الدوافع بصفة عامة مهمة فى عملية التعلم، فإن ملاك هذه الدوافع هو الدافع المعرفى الذى عن طريقه تتكون البنية المعرفية لدى الفرد والذى يستخدمها فى توضيح الغموض أو حل المشكلات أو حسم التناقض، لذا يجب الاهتمام بهذا النوع من الدوافع من خلال تهيئة الظروف المناسبة والمساعدة على تنميته، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال بيئة مناسبة سواء فى المدرسة أو الأسرة. (ص٤١).

إذا فمعرفة الدافع المعرفى عملية تساعد فى معرفة الكثير من المتغيرات المرتبطة بعملية التعلم والتعليم، كما أنها تساعد فى تفسير الكثير من الفروق الفردية التى تعود إلى أسباب غير مرتبطة بالنواحى العقلية المعرفية.

مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة فى استخراج معالم الصدق والثبات لاختبار الدافع المعرفى حيث استخدم فى بيئة غير سعودية، وبالتالى لابد من التأكد من صلاحيته فى البيئة التى سوف يستخدم فيها ويمكن تحديد المشكلة فى التساؤلات التالية :

١ - هل الصدق المحسوب بطريق المقارنة الطرفية لاختبار الدافع المعرفى له دلالات إحصائية ؟

٢ - هل الثبات المحسوب بطريقة تحليل التباين (معادلة كودر - ريتشارد سون) لاختبار الدافع المعرفى له دلالة إحصائية ؟

٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب / طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة فى مستوى الدافع المعرفى ؟

٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب / طالبات التخصصات العلمية والأدبية فى مستوى الدافع المعرفى ؟

٥ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب / طالبات الصفوف المختلفة فى مستوى الدافع المعرفى؟

أهمية الدراسة :

١ - تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية المتغير الذى تتناوله، فالدافع المعرفى يشكل إحدى القضايا المهمة فى مجال الاتجاه المعرفى لتفسير السلوك بصورة عامة، وفى مجال علم النفس التربوى والتعلم بصفة خاصة، لأن البنية العقلية المعرفية للفرد يمكن أن تتكون من خلاله.

٢ - إن استخراج معالم الصدق والثبات سوف يمكن الباحثين والدارسين من استخدام اختبار الدافع المعرفى بشيء من الاطمئنان فى دراساتهم وبحوثهم، حيث توافرت المعالم السيكومترية للاختبار وفق الأطر المرجعية الثقافية للعينة، لأن المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية تكون عادة مشبعة بالعناصر الثقافية والاجتماعية، والتى يمكن أن تؤثر بصورة أو بأخرى على نمط الاستجابة، وقد أوضح هيدسون وآخرون (Hudson etal 1959) أن هناك مجموعة من العوامل الثقافية والاجتماعية يمكن أن تؤثر على الاستجابة للاختبارات النفسية. وهى :

(أ) معنى المفاهيم المتشابهة : لأن المفاهيم المتشابهة من المحتمل أن تحتوى على معان مختلفة بسبب العوامل الثقافية.

(ب) درجة أهمية الاستجابة : تختلف درجة أهمية الاستجابة باختلاف الجماعات والثقافات، لأن المعايير الداخلية أو الثقافية تؤثر على الإطار المرجعى للاستجابات.

(جـ) الخبرة والمعرفة : إن الخبرة التى يتعرض لها الفرد تؤثر على طريقة استجابته. وقد أوضح كول وسكريبنر (Cole & Scribner 1974) أثر التنشئة الاجتماعية على النشاط العقلى وذلك بقولهما «لا نستطيع أن نتخيل أن وظيفة عقلية ليس لها سمة اجتماعية ثقافية فالإدراك والذاكرة والتفكير كلها تنمو كجزء من التنشئة الاجتماعية للطفل، وتكون ملازمة ومقيدة بنموذج النشاط والاتصال والعلاقات التى يكونها الفرد.. كل خبرات الفرد تشكل عن طريق الثقافة التى هو عضو فيها وتشبع بالعواطف والمعانى الاجتماعية المحددة» (ص٨)

٣ - إن البيئة السعودية تخلو من اختبارات للكشف عن الدافع المعرفى، على حد علم الباحثين فيمكن اعتبار تقنين هذا الاختبار إضافة علمية لمكتبة الاختبارات النفسية فى المملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى إيجاد صدق وثبات استبانة الدافع المعرفى من إعداد الفرماوى (١٩٨٥م) على طلاب وطالبات المرحلة الجامعية، ومعرفة الفروق فى الدافع المعرفى بين طلاب وطالبات التخصص العلمى وطلاب وطالبات التخصص الأدبى، إضافة إلى معرفة الفروق بين الطلاب والطالبات تبعا للصف الدراسى.

مصطلحات الدراسة :

الدافع المعرفى : عرف الفرماوى (١٩٨٥م) الدافع المعرفى بأنه «رغبة الفرد المستمرة فى اكتساب المعلومات وزيادتها، وحرصه على المعالجة اليدوية لموضوعات المعرفة، والترحيب بالمخاطرة فى سبيل الحصول عليها». (ص٤)

طلاب / طالبات المرحلة الجامعية : ويقصد بهم طلاب وطالبات المستوى الأول والثانى والثالث والرابع والمتخرجين فى جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

التخصص : ويقصد به التخصصات على أساس تقسيمها الرئيسى فى الجامعات السعودية : تخصصات علمية، وأدبية.

حدود الدراسة :

تتحدد هذه الدراسة بالأداة المستخدمة، وبطلاب وطالبات المرحلة الجامعية، وبالأسلوب الإحصائى المستخدم، وبالزمان والمكان الذين أجريت فيهما هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة :

(أ) عينة الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة فى الفصل الدراسى الثانى من عام ١٤١٩هـ على عينة قوامها ١٧٠ طالبا وطالبة من جامعة أم القرى بمكة المكرمة، من مختلف التخصصات الموجودة فى الجامعة، ومن مختلف المستويات الدراسية، وقد تم استبعاد ١٥ حالة لعدم استكمال الاستجابات، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب الجنس والتخصص والمستوى.

جدول (١)
عينة الدراسة حسب الجنس، والتخصص، والمستوى

المتغيرات	الفئة	ك	٪
الجنس	طلاب	٨٠	٥١,٦
	طالبات	٧٥	٤٨,٤
التخصص	علمى	٥٢	٣٣,٦
	أدبى	١٠٣	٦٦,٤
المستوى	الأول	٤٠	٢٥,٨
	الثانى	٥٥	٣٥,٥
	الثالث	٢٢	٢٤,٢
	الرابع	٣٨	٢٤,٥

(ب) اختبار الدافع المعرفى :

قام بإعداد هذا الاختبار الفرماوى (١٩٨٥م) بهدف قياس الدافع المعرفى. ويتكون هذا الاختبار من ٣١ موقفا، كل موقف متبوع بثلاثة اختيارات، وعلى المفحوص أن يختار إجابة واحدة فقط لكل موقف. وقد قام الفرماوى (١٩٨٥م) بتطبيق هذا الاختبار واستخراج المعايير الخاصة به على البيئة المصرية. ويلاحظ أن الاختبار ليست له فترة زمنية محددة للإجابة عن مفرداته، ولكنه يستغرق فى الغالب بين ٢٥–٣٠ دقيقة، ويصحح فى ضوء مفتاح خاص للإجابة يوضح الدافع المرتفع والمتوسط والمنخفض.

الأساس المنطقى لهذا الاختبار :

يقوم هذا الاختبار على أساس أن الدافع المعرفى يتمثل فى رغبة الفرد فى المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها. وأن أهم الخصائص التى يتميز بها الفرد ذو الدافع المعرفى المرتفع ما يلى :

١ – الإقبال على إتقان المعلومات، وصياغة المشكلات وحلها، والاهتمام بالنواحى الثقافية والعلمية.

٢ – الرغبة فى مواجهة المخاطر والتحديات فى سبيل الحصول على المعرفة.

٣ – الرغبة فى تناسق أفكاره واتجاهاته ومعارفه.

٤ – الانجذاب نحو الغامض من الموضوعات التى تعوزها المعلومات، والاستجابة بملل نحو ما هو مألوف وشائع منها.

ومن هذا المنطلق قام الفرماوى (١٩٨٥م) بوضع الاختبار الذى اشتمل على أربعة أبعاد تمثل جوانب الدافع المعرفى وهى :

- رغبة الفرد في الحصول على المعلومات بسرعة ويمثلها (١١) موقفا.

- رغبة الفرد في الاستزادة من المعرفة عن موضوع ما، ويمثلها (١٥) موقفا.

- ترحيب الفرد بالمخاطرة في سبيل الحصول على المعرفة ويمثلها موقفان.

- حرص الفرد على المعالجة اليدوية لموضوعات المعرفة ويمثلها (٣) مواقف.

صدق وثبات الاختبار في بيئته الأصلية:

أظهر الاختبار درجة مقبولة من الصدق التلازمي، حيث تم حساب الصدق عن طريق معامل الارتباط بين الاختبار وأداء المعلمين، كانت قيمة معامل الارتباط ٠,٦١ .

أما الثبات فقد تم حسابه عن طريق الاتساق الداخلي الذي كان يساوي ٠,٨٨، وعن طريق إعادة الاختبار صار ٠,٨٧ .

تقنين الاختبار في البيئة السعودية :

قبل إجراء عملية التطبيق قام الباحثان بإجراء بعض التعديلات على بعض العبارات والجمل كي تتناسب مع طبيعة المرحلة الجامعية، ولكي تتوافق عبارات الاختبار مع الإطار العام لثقافة المجتمع السعودي، خصوصا فيما يرتبط بأسماء المدن والأماكن السياحية والترفيهية، وإستبدال كلمة محاضرة وجامعة بدلا من درس ومدرسة.

نتائج الدراسة:

س١ : هل الصدق المحسوب بطريقة المقارنة الطرفية لاختبار الدافع المعرفي له دلالة إحصائية ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بالحصول على مجموعتين طرفيتين، مجموعة ذات دافع معرفي مرتفع (٥٧ طالبا وطالبة) وتقع ضمن ٢٧٪ من الحاصلين على درجات مرتفعة، ومجموعة ذات دافع معرفي منخفض (٥٧طالبا وطالبة) وتقع ضمن ٢٧٪ من الحاصلين على درجات منخفضة، وتمت عملية المقارنة بين استجابات المجموعتين على كل موقف من مواقف الاختبار، وباستخدام نسب الإجابة قام الباحثان بإيجاد معامل صدق كل مفردة بالاعتماد على جداول (فلانجان) التي أوردها فؤاد البهي السيد (١٩٥٨م ص٧١) والتي تشير إلى دلالة نسبة أداء المجموعتين العليا والدنيا. والجداول رقم (٢) و (٣) و(٤) توضح النتيجة.

جدول (٢)
الدافــع المرتفــع

مجموعة منخفضة ن=٥٧			مجموعة مرتفعة ن=٥٧			معامل الصدق
رقم	ك	٪	رقم	ك	٪	
١	١١	,١٩	١	٣٠	,٥٣	,٣٩
٢	١٧	,٣٠	٢	٢٥	,٤٤	,١٥
٣	١٤	,٢٤	٣	٢٨	,٤٩	,٢٨
٤	٣	,٠٥	٤	٦	,١٠	,١٩
٥	٢	,٠٣	٥	١٥	,٢٦	,٤٢
٦	١٠	,١٧	٦	٢٣	,٤٠	,٣٠
٧	١٠	,١٧	٧	٢٠	,٣٥	,٢٦
٨	١٤	,٢٤	٨	١٩	,٣٣	,١٢
[illegible]	٨	,١٤	٩	١٩	,٣٣	,٢٧
١٠	١٠	,١٧	١٠	٢٣	,٤٠	,٣٠
١١	٧	,١٢	١١	٣٢	,٥٦	,٤٩
١٢	٢٠	,٣٥	١٢	٢٣	,٤٠	,٠٦
١٣	٧	,١٢	١٣	٢٣	,٤٠	,٣٦
١٤	٢١	,٣٦	١٤	٤٥	,٧٨	,٤٣
١٥	٢٠	,٣٥	١٥	٤٠	,٧٠	,٣٧
١٦	٢٠	,٣٥	١٦	٥٣	,٩٢	,٦٣

تابع - جدول (٢)

مجموعة منخفضة ن=٥٧			مجموعة مرتفعة ن=٥٧			معامل الصدق
رقم	ك	٪	رقم	ك	٪	
١٧	١١	,١٩	١٧	٤٥	,٧٨	,٦١
١٨	١١	,١٩	١٨	٣٤	,٦٠	,٤٥
١٩	١٢	,٢١	١٩	٢٢	,٣٨	,٢٢
٢٠	٩	,١٥	٢٠	٢٩	,٥٠	,٤٢
٢١	١٧	,٣٠	٢١	٥٢	,٩١	,٦٥
٢٢	١٨	,٣١	٢٢	٤٢	,٧٤	,٤٤
٢٣	١٠	,١٧	٢٣	٤٢	,٧٤	,٦٠
٢٤	١٨	,٣١	٢٤	٤٨	,٨٤	,٥٥
٢٥	٢٦	,٤٥	٢٥	٤٨	,٨٤	,٤٤
٢٦	٢٤	,٤٢	٢٦	٥٥	,٩٩	,٧٦
٢٧	١٤	,٢٤	٢٧	٢٢	,٣٨	,١٦
٢٨	١٧	,٣٠	٢٨	٢٩	,٥٠	,٢١
٢٩	١٨	,٣١	٢٩	٣٢	,٥٦	,٢٧
٣٠	٢٩	,٥٠	٣٠	٤٩	,٨٥	,٤٢
٣١	٢٩	,٥٠	٣١	٤٥	,٧٨	,٣١

جدول (٣)
الدافـع المتوسـط

مجموعة منخفضة ن=٥٧			مجموعة مرتفعة ن=٥٧			معامل الصدق
رقم	ك	٪	رقم	ك	٪	
١	٣٠	,٥٣	١	٢٢	,٣٨	-,١٥
٢	١٨	,٣١	٢	٨	,١٤	-,٢٥
٣	١٦	,٢٨	٣	١٧	,٣٠	,٠٢
٤	١٢	,٢١	٤	٢٤	,٤٢	,٢٣
٥	٢٤	,٤٢	٥	٤١	,٧١	,٢٩
٦	٣٢	,٥٦	٦	٢٩	,٥٠	-,٠٦
٧	٢٢	,٣٨	٧	٢٩	,٥٠	,١٣
٨	٣٢	,٥٦	٨	٣٤	,٦٠	,٠٤
٩	١٧	,٣٠	٩	٣٣	,٥٧	,٢٧
١٠	٢٧	,٤٧	١٠	٢٧	,٤٧	,٠٠
١١	٣٧	,٦٤	١١	٢١	,٣٦	-,٢٩
١٢	٢٢	,٣٨	١٢	٢٧	,٤٧	,١١

تابع - جدول (٣)

مجموعة منخفضة ن=٥٧			مجموعة مرتفعة ن=٥٧			معامل الصدق
رقم	ك	٪	رقم	ك	٪	
١٣	٢٣	,٤٠	١٣	٢٣	,٤٠	,٠٠
١٤	٢٠	,٣٥	١٤	١١	,١٩	-,١٩
١٥	٢٥	,٤٤	١٥	١٠	,١٧	-,٣٣
١٦	١٣	,٢٣	١٦	٣	,٠٥	-,٣١
١٧	٢١	,٣٦	١٧	٥	,٠٨	-,٤٠
١٨	٣٦	,٦٣	١٨	٢٣	,٤٠	-,٢٢
١٩	٢٧	,٤٧	١٩	٣٣	,٥٧	,١٢
٢٠	٣٠	,٥٣	٢٠	٢٧	,٤٧	-,٠٤
٢١	١٨	,٣١	٢١	٤	,٠٧	-,٣٧
٢٢	٢٠	,٣٥	٢٢	١٢	,٢١	-,١٧
٢٣	٣٠	,٥٣	٢٣	١٣	,٢٣	-,٣٣
٢٤	٢١	,٣٦	٢٤	٩	,١٥	-,٢٦
٢٥	١٣	,٢٣	٢٥	٤	,٠٦	,٣١
٢٦	١١	,١٩	٢٦	٢	,٠٣	-,٣٣
٢٧	١١	,١٩	٢٧	٢٣	,٤٠	,٢٧
٢٨	١١	,١٩	٢٨	٢٠	,٣٥	,٢٠
٢٩	١١	,١٩	٢٩	١٩	,٣٣	,١٨
٣٠	١٣	,٢٣	٣٠	٦	,١٠	-,٢١
٣١	١١	,١٩	٣١	١٢	,٢١	,٠٣

جدول (٤)
الدافـع المنخفـض

مجموعة منخفضة ن=٥٧			مجموعة مرتفعة ن=٥٧			معامل الصدق
رقم	ك	٪	رقم	ك	٪	
١	١٦	,٢٨	١	٥	,٠٨	-,٣٢
٢	٢٢	,٣٨	٢	٢٤	,٤٢	,٠٤
٣	٢٧	,٤٧	٣	١٢	,٢١	-,٣١
٤	٤٢	,٧٤	٤	٢٧	,٤٧	-,٢٨
٥	٣١	,٥٤	٥	١١	,١٩	-,٣٩
٦	١٥	,٢٦	٦	٥	,٠٨	-,٣٠
٧	٢٥	,٤٤	٧	٨	,١٤	-,٣٦
٨	١١	,١٩	٨	٤	,٠٧	-,٢٠

تابع - جدول (٤)

مجموعة منخفضة ن=٥٧			مجموعة مرتفعة ن=٥٧			معامل الصدق
رقم	ك	٪	رقم	ك	٪	
٩	٣٢	,٥٦	٩	٥	,٠٨	,٥٦-
١٠	٢٠	,٣٥	١٠	٧	,١٢	,٣٢-
١١	١٣	,٢٣	١١	١٤	,٢٤	,٠٣-
١٢	١٥	,٢٦	١٢	٧	,١٢	,٢١-
١٣	٣٧	,٦٤	١٣	١١	,١٩	,٤٨-
١٤	١٦	,٢٨	١٤	١	,٠١	,٦١-
١٥	١٢	,٢١	١٥	٧	,١٢	,١٦-
١٦	١٤	,٢٤	١٦	١	,٠١	,٥٧-
١٧	٢٥	,٤٤	١٧	٧	,١٢	,٣٩-
١٨	١٠	,١٧	١٨	صفر	صفر	,٥١-
١٩	١٨	,٣١	١٩	٢	,٠٣	,٥٦-
٢٠	١٨	,٣١	٢٠	١	,٠١	,٦٢-
٢١	٢٢	,٣٨	٢١	١	,٠١	,٦٧-
٢٢	١٩	,٣٣	٢٢	١	,٠١	,٦٥-
٢٣	١٧	,٣٠	٢٣	٢	,٠٣	,٥٥-
٢٤	١٨	,٣١	٢٤	صفر	صفر	,٦٣-
٢٥	١٨	,٣١	٢٥	٥	,٠٨	,٣٧-
٢٦	٢٢	,٣٨	٢٦	صفر	صفر	,٦٧-
٢٧	٣٢	,٥٦	٢٧	١٢	,٢١	,٣٦-
٢٨	٢٩	,٥٠	٢٨	٨	,١٤	,٤٢-
٢٩	٢٨	,٤٩	٢٩	٦	,١٠	,٣٠-
٣٠	١٥	,٢٦	٣٠	٢	,٠٣	,٤٢-
٣١	١٧	,٣٠	٣١	صفر	صفر	,٦٢-

أظهرت الجداول ٢ و ٣ و ٤ ما يلي :

١ - مقارنة الإجابة التي تدل على دافع معرفي مرتفع بالنسبة لمجموعة الدافع المعرفي المرتفع والمنخفض، حيث تم إيجاد معامل صدق المفردات باستخدام جداول (فلانجان)، وأشارت القيم إلى أن المعاملات تتراوح بين ١٢, و ٠,٧٦ عدا المفردة رقم (١٢) والتي كان معامل صدقها ٠,٠٦ .

٢ - مقارنة الإجابة التي تدل على دافع معرفي متوسط بالنسبة لمجموعتي الدافع المعرفي المرتفع والمنخفض، حيث تم إيجاد معامل صدق المفردات باستخدام جداول فلانجان، وأشارت القيم إلى أن المعاملات تتراوح بين ٤٠, و ٠,٢٧ حيث تبين أن معاملات الصدق لأكثر من نصف المفردات سالبة، لأن المجموعة ذات الدافع المعرفي المرتفع قد استقطبت بعض الإجابات الدالة على الدافعية المتوسطة.

٣ - مقارنة الإجابة التي تدل على دافع معرفي منخفض بالنسبة لمجموعتي الدافع المعرفي المرتفع والمنخفض، حيث تم إيجاد معامل صدق المفردات باستخدام جداول (فلانجان) ، وأشارت القيم إلى أن المعاملات تتراوح بين ٠٤, و -٠,٦٧ حيث نجد أن معاملات الصدق بالنسبة لكل مفردات الاختبار كانت سالبة، عدا المفردة (٢) حيث يلاحظ أن نسبة الاستجابة للمجموعة المنخفضة استقطبت كل إجابات الاختبار الدالة على الدافعية المنخفضة عدا تلك المفردة.

س٢ : هل الثبات المحسوب بطريقة تحليل التباين (معادلة كودر - ريتشارد سون) لاختبار الدافع المعرفي له دلالة إحصائية ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب الثبات عن طريق تحليل التباين باستخدام معادلة (كودر - ريتشارد سون).

وتستخدم هذه الطريقة لإيجاد ما يسمى الاتساق بين أسئلة الاختبار (Intertem Consistancy) ، وقد تم استخدام المعادلة التالية :

$$س = \left(\frac{ن}{ن - ١}\right) \left(\frac{ع^{٢} - مجـ\ ص\ خ}{ع^{٢}}\right)$$

حيث إن ر = معامل ثبات الاختبار

ع = عدد الأسئلة التي يتكون منها الاختبار

ع٢ = تباين الاختبار

مج ص خ = مجموع نسبة الأفراد الذين أصابوا في إجاباتهم عن السؤال ونسبة الذين أخطأوا فيه، ثم نضرب النسبتين في بعضهما، ونجمع حواصل الضرب بالنسبة لجميع الأسئلة (أبو حطب وآخرون ١٩٨٧م : ص١١٨).

وكانت البيانات كالآتي :

ن = ٣١ سؤالاً ع٢ = ٩,٦٦، مج ص خ = ٦,٣٨

وبتطبيق المعادلة السابقة خرج الباحثان بمعامل ثبات = ٩٥, وهي نتيجة عالية للاتساق بين أسئلة الاختبار، مما يطمئن إلى استخدامه.

س٣: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة في مستوى الدافع المعرفي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (ت). والجدول رقم (٥) يوضح النتيجة.

جدول رقم (٥)

الفروق بين الطلاب والطالبات في مستوى الدافع المعرفي

المتغيرات	الطلاب ن=٨٠		الطالبات ن=٧٥		درجة الحرية	قيمة (ت)	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الدافع المعرفي	٣٦,٢٥	٩,٥٧	٣٦,١٣	٩,٨٣	١٥٣	٠,٠٧	لا توجد فروق دالة

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب / طالبات جامعة أم القرى في مستوى الدافع المعرفي. وقد يكون السبب في ذلك أن التعليم الجامعي أصبح يمثل مطمحاً لكلا الجنسين، وأنه أصبح غاية لهما يهدف كلاهما من خلاله إلى تحقيق الكثير من الإشباعات الخارجية، حيث نجد أن كلا الطرفين يسعى إلى الالتحاق بالجامعات والكليات في مختلف التخصصات وإلى تحقيق النجاح والتفوق ليصل كل طرف إلى هدفه .

س٤ : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب /طالبات التخصصات العلمية والأدبية في مستوى الدافع المعرفي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت). والجدول رقم (٦) يوضح النتيجة.

جدول رقم (٦)

الفروق بين طلاب/طالبات التخصصات العلمية والأدبية

المتغيرات	العلمية=٥٤		الأدبية =١٠١		درجة الحرية	قيمة (ت)	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الدافع المعرفي	٣٦,٤٨	٩,٤٦	٣٦,٠٣	٩,٨١	١٥٣	,٢٧	لا توجد فروق دالة

يتضح من الجدول رقم (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي التخصصات العلمية والأدبية. وقد يكون السبب في ذلك أن المواد العلمية والأدبية في المرحلة الجامعية تعملان معاً على استثارة الدافع المعرفي بدرجات متقاربة، وأن المواد العلمية تقدم بصورة تكاد تكون متشابهة مع طريقة تقديم المواد النظرية في جامعة أم القرى.

س٥: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طلاب/طالبات الصفوف المختلفة بجامعة أم القرى. على اختبار الدافع المعرفى ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب تحليل التباين أحادى الاتجاه والجدول رقم (٧) يوضح النتيجة.

جدول رقم (٧)
الفروق بين طلاب / طالبات الصفوف المختلفة على اختبار الدافع المعرفى

المتغيرات	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ت)	اتجاه الفروق
الدافع المعرفى	بين المجموعات	٣	٢٢٩,٥٣	٧٦,٥١	,٨١	لا توجد فروق دالة
	داخل المجموعات	١٥١	١٤١٦١,٦٦	٩٣,٨٠		
	المجموع	١٥٤	١٤٣٩٤,١٩			

يتضح من الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب / طالبات الصفوف المختلفة، مما يشير إلى أن درجة الدافعية بين طلاب وطالبات المرحلة الجامعية تكاد تكون قريبة، وقد يكون السبب فى ذلك عائدا إلى طبيعة المواد الدراسية وإلى ضعف المثيرات الخارجية التى تعمل على إثارة الدافع المعرفى. كما أن انتشار القنوات الفضائية، وكذا المسليات، وزيادة الرفاهية، ربما أثرت بدورها على درجة الدافعية لدى الطلاب والطالبات. كما أن الطلاب والطالبات فى الصفوف المختلفة قد يشعرون بأنهم جميعا يسعون إلى تحقيق أهداف متشابهة ومتقاربة، ألا وهى عملية التخرج والحصول على الوظيفة، حيث ينظر الجميع، بغض النظر عن الصف، أن التعليم الجامعى وسيلة إلى غاية، وليس غاية فى حد ذاته، فالهدف هو التحصيل لمجرد التخرج، وليس للاستزادة العلمية. والعلم ليس لمجرد العلم، بل للوصول إلى هدف معين.

معايير اختبار الدافع المعرفى :

قام الباحثان بحساب معايير هذا الاختبار بصورة أولية، إذ تم حساب الدرجات التائية المقابلة للدرجات الخام والتى تم الحصول عليها من عينة الدراسة التى اشتملت على ١٥٥ طالبا وطالبة من المرحلة الجامعية من مختلف التخصصات العلمية والأدبية ومن مختلف الصفوف. والجدول رقم (٨) يوضح الدرجات الخام والتائية -:

جدول رقم (٨)
الدرجات الخام والتائية

الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية
٦	١٩	٢٥	٣٨	٤٤	٥٨
٧	٢٠	٢٦	٣٩	٤٥	٥٩
٨	٢١	٢٧	٤٠	٤٦	٦٠
٩	٢٢	٢٨	٤١	٤٧	٦١
١٠	٢٣	٢٩	٤٢	٤٨	٦٢
١١	٢٤	٣٠	٤٤	٤٩	٦٣
١٢	٢٥	٣١	٤٥	٥٠	٦٤
١٣	٢٦	٣٢	٤٦	٥١	٦٥
١٤	٢٧	٣٣	٤٧	٥٢	٦٦
١٥	٢٨	٣٤	٤٨	٠٥٣	٦٧
١٦	٢٩	٣٥	٤٩	٥٤	٦٨
١٧	٣٠	٣٦	٥٠	٥٥	٦٩
١٨	٣١	٣٧	٥١	٥٦	٧٠
١٩	٣٢	٣٨	٥٢	٥٧	٧١
٢٠	٣٣	٣٩	٥٣	٥٨	٧٢
٢١	٣٤	٤٠	٥٤	٥٩	٧٤
٢٢	٣٥	٤١	٥٥	٦٠	٧٥
٢٣	٣٦	٤٢	٥٦	٦١	٧٦
٢٤	٣٧	٤٣	٥٧	٦٢	٧٧

المتوسط: ٣٦,١٩ الانحراف المعيارى ٩,٦٦

* عند حساب الدرجات التائية تم تقريب الدرجات المحسوبة إلى أقرب درجة كلية.

المراجع العربية

١ - أبو حطب، فؤاد عبداللطيف وآخرون (١٩٨٧م). التقويم النفسى، القاهرة : مكتبة الأنجلو.

٢ - السيد، فؤاد البهى (١٩٥٨م). الجداول الإحصائية لعلم النفس والعلوم الإنسانية الأخرى، القاهرة : دار الفكر التربوى .

٣ - شعلة، الجميل محمد عبدالسميع (١٩٩٩م). أثر تفاعل الدافع المعرفى والبيئة المدرسية على كل من التحصيل والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الصناعية، مجلة علم النفس العدد ٥٢، ص٤٠-٦٣، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤ - الزيات، فتحى مصطفى (١٤١٧هـ) . سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفى، القاهرة : دار النشر للجامعات.

٥ - قطيم، لطفى محمد (١٩٩٦م) . نظريات التعلم المعاصرة، القاهرة : مكتبة النهضة.

٦ - الشرقاوى، أنور محمد (١٩٨٧م) . التعلم، نظريات وتطبيقات، القاهرة : مكتبة الأنجلو.

المراجع الأجنبية

7- Cole, M. & Scribner, S (1974) . Culture & thought, London : John wiley & Sons Inc.

8- Hudson, B. etal (1959). Problems and methods of cross - cultural Researeh, J. of social Psychology 15, PP5-19.



أثر البعد الاجتماعي في التقاربية وصيغ التلامس لدى طلبة الجامعة

(دراسة شبه تجريبية في الاتصال غير اللفظي)

د. عبدالخالق نجم البهادلي

مدرس علم النفس الاجتماعي

قسم علم النفس

كلية العلوم السلوكية - جامعة المسيرة الكبرى

طبرق - الجماهيرية الليبية

د. علي مهدي كاظم

أستاذ القياس والتقويم المساعد

قسم علم النفس

كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

مسقط - سلطنة عُمان

مشكلة البحث وأهميته

لكي نسترسل في حديثنا مع الآخر، فإننا نعول كثيرا على الرسائل التي تصلنا منه. فخلال حديث طويل محاضرة مثلا، لا نستطيع الاستمرار فيها ما لم نستشعر تأثير كلامنا في الآخرين. ولكن هل نستطيع أن نستشعر هذا التأثير؟ وكيف؟ نعم يمكننا، وذلك من خلال وضع الجسم في الجلوس، ونظرات العين، وتعبيرات الوجه، والمسافة، وهزات الرأس، وحركة اليدين والكتفين. من هذه كلها وأخرى كثيرة نستطيع أن نستشعر تفاعل الآخر مع ما نقوله له، فنعرف: الاهتمام - عدم الاكتراث، الفهم - عدم الفهم، الود - البغض، المسالمة - العدوان، الأمن - الخوف، الجد - اللهو.... الخ. هذا ما يطلق عليه بالاتصال غير اللفظي nonverbal communication؛ يعرّف الاتصال غير اللفظي بأنه كل الطرق التي يتم فيها الاتصال ما بين الأشخاص حينما يكونون في حضور بعضهم، باستخدام وسائل لا تتضمن كلمات (أحمد، ١٩٩٤، ٣٥).

لقد تزايد الاهتمام فى الأربعين سنة الأخيرة بهذا المتغير/ المصطلح، وأجريت عليه آلاف الدراسات، إذ وجد (على سبيل المثال) فى القرص المكتنز فى الجامعة الأردنية أن هناك أكثر من ألف ومائتى دراسة أجريت عن هذا الموضوع باللغة الإنجليزية فى الفترة الممتدة من ١٩٨٣-١٩٩٥ فقط، ولنا أن نتساءل هنا عن كم البحوث التى أجريت باللغة العربية؟ إنها بعدد أصابع اليد.

وعن أهمية الاتصال غير اللفظى، اتضح بأنه ليس أكثر من ٣٠ أو ٤٥ بالمائة من القصد «المعنى» الاجتماعى للمحادثة يصل عن طريق الكلمات، أما الباقى من المائة فهو يصل بوسائل مرافقة للكلام مثل نبرة الصوت، والتغير فى مقام الصوت، ومعدل الكلام، والمدة، والوقفات، ويضاف إلى هذا كله الإيماءات الجسمية والملابس؛ ونواحى أخرى تتجسد فى مظهر الشخص والرائحة والجاذبية الجسمية والتقاربية (Kung, 1997).

وقد تحسس الباحثان أهمية الموضوع من خلال ما يحدث فى الحياة اليومية فى معظم الدول العربية والإسلامية، من الازدحام والتدافع الذى يحدث فى بعض الدوائر والمؤسسات وفى وسائط النقل، حيث لا يجد كثير من المواطنين أى حرج فى أن يدفع الآخر أو يسحبه أو حتى يصعد عليه، فى حين تختفى هذه الظاهرة فى معظم الدول الغربية. ويعتقد الباحثان فى أن تفسير هذه الظاهرة ربما يكمن فى الاتصال غير اللفظى.

وبهذا يعتبر الاتصال غير اللفظى ضروريا لنجاح عملية الاتصال، إذ أنه يقوم بضبط التقنيات اللفظية من أجل تدعيم الاتصال، وهنا نقول لك راقب ما تقوم به عندما لا تتحدث (Griffi n & McGahee, 1995)؛ فنحن ندرس الاتصال غير اللفظى لنتوصل إلى طرائق محددة تجعل الاتصال أكثر فعالية من خلال مهارات السلوك غير اللفظى والكلام والإصغاء والكتابة (Griffin, 1993)، وتكاد أهمية دراسة الاتصال غير اللفظى توجد حيثما يوجد تفاعل بين الأشخاص، و لعل التعليم يجسد ذلك تماما. فقد وجدت إحدى الدراسات أن أطفال الروضة يستطيعون أن يميزوا ما إذا كانت المعلمة محرجة أم لا؟ كما يعمد الروس (وخصوصا الاتحاد السوفيتى السابق) عند تصميم القاعات الدراسية للتعليم الابتدائى، أن تكون الأرضية بين صفوف طاولات الطلبة منخفضة بحيث إن المعلمة عندما تسير فى القاعة يكون مستوى رأسها بمستوى رؤوس التلاميذ، لأن الأطفال يتقبلون ما يأتيهم من مستواهم أفضل مما لو جاءهم من فوق. كما وجدت ورقة عمل قدمت فى مؤتمر (ISAAC)، أن الطفل الذى يعانى من تخلف عقلى شديد وإعاقات متعددة، يقوم بالاتصال بواسطة الإيماءات واللغة البدنية (Brodin, 1990).

وفى البحث الحالى ستتم دراسة قناتين فقط من قنوات الاتصال غير اللفظى هما: التقاربية proximity والتلامس touching على أنهما المتغيران التابعان.

فالتقاربية ومفاهيم أخرى متصلة بها مثل المجال الشخصى personal space والإقليمية «حدود الشخص» territoriality مصطلحات تصف المسافة الفيزيقية المناسبة التى نتركها بيننا وبين الآخرين، وهى من المواضيع المهمة فى علم النفس وعلوم أخرى ذات صلة بالموضوع، وأول من درس هذه الظاهرة فرانك ويلس N.F. Willis (1966) الذى وجد أن الأشخاص يميلون إلى أن تكون المسافة بينهم كبيرة عندما يكون المتصل

فى مقابلة رسمية مع غرباء، وتكون هذه المسافة أصغر لو كانوا يتصلون مع أصدقاء؛ كما أن مكان الوقوف الذى يختاره الآخر هو بداية المحادثة وهو جزء من الاتصال، فإذا اختار نقطة غير مناسبة - مثلا، غريب يقترب كثيرا، أو صديق يقف بعيدا - فهذا الاختيار له تأثيراته العامة فى عملية الاتصال، فيمكن أن يجعل الاتصال مريبا، أو على الأقل غير واضح «غامض» (Lindgran, 1978, 214). وأوضحت دراسة (أحمد، ١٩٩٤) التى أجريت على ٤٢ أستاذا أن الطاولة فى قاعة المحاضرات تعتبر حاجزا طبيعيا لتحديد المنطقة الحدودية للدكتور والطلبة؛ وأشارت عينة بحث كوتش وبريجيز إلى أن التقاربية مع المعلم مهمة، وأنها تخدم عدة وظائف للطلبة المنتمين إلى أصول عرقية مختلفة فى أوقات مختلفة خلال المحاضرة (Gotch & Brydges,1990) وفى دراسة أخرى، أعتقد المعلمون العاملون بأن حركة المعلم داخل القاعة وحول الطلبة مهمة جدا، بعكس ما اعتقد به المعلمون المتقاعدون (Simmon, 1992). وبهذا تؤدى المسافة دورا مهما فى عملية الاتصال اللغوى، فهى تساهم مساهمة فعالة فى نقل المشاعر والإيحاءات الخاصة، كما أن قرب المسافة يتيح الفرصة للاقتراب الجسدى والتلامس (أحمد، ١٩٩٤).

أما التلامس فهو أيضا قناة مهمة للاتصال غير اللفظى، فالتلامس الجسدى المستمر بين الطفل الرضيع والقائم على رعايته له أهميته الخاصة فى تكوين مشاعر مودة قوية عند الطفل (دافيدوف، ١٩٩٢، ١٣١). ولكن فاعلية استعمال التلامس تعتمد على التطابق مع التوقعات على أساس: أين؟ وكيف؟ ومن؟ قام بلمس الطفل (Neill, 1991) وربما عرف الأمريكيون أهمية التلامس بين الآباء وأطفالهم، لذلك وضعوا لافتات فى الشوارع وقد كتب عليها Hug your son بمعنى «احضن ابنك» وهو ما يقابل عندنا نحن العرب «احضن ابنك فى صغره، يحضنك فى كبرك». ووجد اومارا أن أهمية التلامس البشرى واختلافه كانت موضوع العديد من البحوث، وان التلامس يختلف من ثقافة إلى أخرى وهو طريقة للتحدث فى العديد من دول أمريكا اللاتينية (O'Mara, 1990) وقد اختار الباحثان فى هذه الدراسة قناتى «التقاربية» و«التلامس» على أساس العلاقة المنطقية بين هاتين القناتين، فالتقاربية يمكن أن تبتعد ليبلغ مداها أمتارا، ويمكن أن تقترب لتكون صفرا، وإذا ما أصبحت صفرا فيكون لدينا تلامس.

ومن متغيرات البحث الأساسية - المتغير المستقل - هو «البعد الاجتماعى» والذى يمثل شبكة العلاقات الإنسانية التى تربط طالب الجامعة بمن هم حوله فى الجامعة من أساتذة وطلبة وزملاء، وفى البيت من أفراد الأسرة، فان أى شكل من أشكال العلاقات الاجتماعية هذه له تأثيره الحاسم فى التقاربية و التلامس أما ما هو شكل هذا التأثير؟ فهذا ما نحاول معرفته من خلال بحثنا الحالى.

خلاصة القول أن أهمية بحثنا هذا تتجلى فيما يأتى:

١- أهمية موضوع الاتصال غير اللفظى فى علم النفس، وفى واقع الحياة عموما.

٢- دخول الاتصال غير اللفظى كمتغير مهم فى عدد كبير من الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية.

٣- انعقاد مؤتمرات دولية عديدة تناولت الاتصال غير اللفظى بمختلف قنواته.

٤- قلة الدراسات العربية، وعليه نأمل أن تكون دراستنا هذه ممهدة لدراسات أخرى فى البيئة العربية.

الإطـار الـنظرى

«كنا نجلس - الحديث هنا لأحد الأشخاص - أنا وزميل فى العمل عند أحد المسؤولين نناقشه بمسألة نعتقد أنها مهمة وهو يعتقد ذلك أيضا، ولذلك فهو يصغى لنا جيدا حتى دخلت سيدة شابة إلى الغرفة تريد محادثته فحدث أن الأخ المسؤول فقد كل اهتمامه بحديثنا، وكان يريد أن ننهى مقابلتنا معه بأسرع ما يمكن، ناهيك عن نظراته التى كانت تتنقل بيننا وبينها، عندما يتجه نحوها يبتسم وعندما يتجه نحونا يتململ. بعد أن خرجنا عتبت على زميلى لأنه استرسل فى الحديث، وقلت له أن المسؤول أرادنا أن نخرج بسرعة؛ فأجابنى: ولكنه لم يقل ذلك».

بالتأكيد لا أحد يستطيع أن ينكر أو يقلل من أهمية اللغة المنطوقة والمكتوبة فى عملية الاتصال التى تحدث بين الأشخاص، وبالمنطق نفسه يجب إن لا نغفل دور قنوات الاتصال الأخرى وأهميتها، والتى لا تمثل اللغة إحداها، ونريد بذلك الإشارة للاتصال غير اللفظى، فالإنسان عندما يتوقف عن الكلام لا يعنى ذلك بالضرورة انه توقف عن إرسال الرسائل إلى الآخر، فهو مستمر فى الحركة، وينظر إلى العيون، وتنبسط أساريره، ويرفع الحواجب، ويتمطى، ويدخن بلا انقطاع، ويعبث بشعره ...الخ، وهو من خلال هذه الحركات والأفعال (المشعرات) ينقل انفعالاته ومشاعره إلى الآخرين، بطريقه تتمتع بصدق كبير.

وقد أشارت مجموعة من الدراسات إلى أن اكثر من (٩٠٪) من الرسائل الموجهة إلى التلاميذ أثناء عملية التفاعل داخل الصف رسائل غير لفظية، وحيث أن هذه الرسائل تنقل إلى التلاميذ بصدق وأمانة ووضوح، مشاعر المعلم واتجاهاته نظرا لتلقائيتها وعدم التحكم فيها من جانب المعلم، فأن تأثيرها يفوق تأثير الرسائل اللفظية التى يستخدمها المعلم، كما إن أشكال السلوك غير اللفظى لها دور مهم فى تعزيز السلوك الإيجابى واستثمار دافعية التلميذ (ناصر، ١٩٩٦، ٧٨).

إن فعالية التدريس تتحسن عندما تتجاوب أنماط الاتصال اللفظى مع أنماط الاتصال غير اللفظى (اتصال العين، ونوعية الصوت، والحركة، والملابس) كما أن الطلبة يثقون بالتعبيرات غير اللفظية لمعرفة حماس المدرس (Arnold, 1990; Sensenbaugh, 1995).

وفى ورقة عمل قدمها ماكدانيال للاجتماع السنوى لجمعية الاتصال الخطابى، تبحث فى الاتصال غير اللفظى اليابانى يقول: إن نمو التفاعل ما بين الثقافات يزيد الحاجة للاتصال غير اللفظى الذى يساعد فى تجنب الصعوبات المحتملة فى تقاطع الثقافات، كما إن دراسة اللغات الأجنبية غالبا ما تركز على المفردات اللغوية، والقواعد، وبناء الجمل، وتتجنب دور الاتصالات غير اللفظية وطرائقها. إن الثقافة اليابانية وطرائق الاتصال فيها تقدم فرصا رائعة لفحص مجتمع يؤكد على التصرف غير اللفظى بجدارة. وتشير العديد من البحوث السابقة عن اليابان إلى أن الثقافة اليابانية تلعب دورا مهما فى تشكيل فاعلية الاتصال غير اللفظى. والشعور الجماعى اليابانى المبنى على فلسفة كونفوشيوس يفرض نفوذا واسعا على أنماط اتصالاتهم، والبحث عن التوافق والتناغم الاجتماعى هو جوهر عملية الاتصال، ومجموعة القوانين غير اللفظية اليابانية يمكن تصنيفها تحت فئات محددة، وهى: اللغة البدنية (الإحساس بالحركة)، حركة العين،

وتعبيرات الوجه، والسلوك التقاربي، والتلامس، والمظهر، والمكان، والزمان، والشم، وأخيرا الصمت. إن العديد من البحوث قامت بدراسة جميع تلك الفئات على انفراد، وأظهرت أن الاتصال غير اللفظي يستعمل في المجتمع الياباني بشكل يفوق استعمالاته في الثقافات الغربية (McDanial, 1993).

وأجرى اولشانسكي دراسة عن الاتصالات غير اللفظية عند الأطفال، واشتملت العينة على (٣٠) طفلا من الكنديين ـ الإيطاليين، وقد تمت ملاحظتهم في بيوتهم في تفاعل طبيعي مع أمهاتهم في جلستين، استغرقت كل واحدة منها (١٥) دقيقة للأطفال في سن (٩) أشهر وجلسة واحدة في (١٥) دقيقة للأطفال في سن (١٥) شهرا. وقد استخدمت أشرطة الفيديو لتسجيل الملاحظات في كل جلسة. وصنفت الإشارات الاتصالية غير اللفظية في خمس فئات وظيفية هي: (التعليقات، تبادل الأشياء، الرجاء، الاحتجاج/ الرفض، والانفعال) وباشتراك هذه الفئات مع الصوتيات أو الاتصال بالعين تم تسجيلها وتصنيفها جميعا. وقد أظهرت النتائج عدم وجود اختلافات جوهرية في النشاط الإجمالي للإيماءات بين مجموعتي الأطفال. بينما أظهرت زيادة في التعليقات وإيماءات تبادل الأشياء، وانخفاضا في إيماءات الرجاء. أيضا أظهرت زيادة في الإيماءات الفردية وزيادة الرجاء في الأخذ والعطاء. وبعد تحليل الصوتيات المرافقة للإيماءات وجد أنها تزداد في التعليق، الرجاء، الرفض/الاحتجاج، والانفعال. أما الصوتيات المرافقة للإيماءات الفردية فقد أظهرت (الرجاء) أعطني، وأعطني/خذ. وإجمالا فإن الصوتيات المرافقة للإيماءات ازدادت بنسبة (٢٠٪) في الفئات من (٩-١٥) شهر من العمر. أما تحليل الاتصال بالعين المرافق للإيماءات فقد أظهر انخفاضا في تبادل الأشياء والاحتجاج /الرفض. كما وجد تأثير الجنس في الإيماءات، ففي الوقت الذي انشغل فيه الأولاد الذكور في الكثير من إيماءات الرجاء، والاحتجاج/الرفض، أظهرت البنات إيماءات ترتبط بالتعليق (Olshansky, ١٩٩٤).

قنوات الاتصال غير اللفظي:

عندما بحث أرجايل (Argyle 1972) في الاتصال غير اللفظي ميز بين عدة رموز (قنوات) تخدم عمليات الاتصال، واستخدام هذه القنوات يختلف من موقف لآخر، ومن جماعة لأخرى، وكذلك يختلف من حضارة لأخرى، ومن هذه القنوات ما يأتي (Secord & Back-man, 1974, 386-387):

١ ـ التوجه : Orientation

يشير التوجه إلى الزاوية التي يجلس إليها الأشخاص أو يقف عندها، وحسب العلاقة التي تربطهم. فربما يجلس الناس أو يقفون وجها لوجه أو جنبا إلى جنب، أو في زاوية ما، أن هذه الزاوية (التوجه) تعكس نوع العلاقة بين المتحدثين، فالأشخاص المتعاونون ميالون إلى الجلوس على الطاولة جنبا إلى جنب، أما المتنافسون فيواجه أحدهما الآخر، أما المتحدثون أو المتحاورون فيجلسون في الزاوية اليمنى لأحدهما الآخر، ونحن العرب نفضل عند محادثة الآخر أن نكون وجها لوجه وان يكون الرأس مرفوعا في حين يتجنب السويديون الزاوية اليمنى.

٢- الرائحة : Odor

يمكن أن تكون عطرا أو (كولونيا)، وتستعملها النساء في المجتمع الغربي كإشارة للجاذبية الجنسية، ويشير

ارجـايل في تقـريره، بأنه في بعض البلدان يمكن أن تستخدم كإشارة للتقرب أكثر.

٣- الوضعية : Posture

تمثل الطرائق المختلفة للوقـوف، الجلوس، والاضطجاع، كلها تمثل معاني مختلفة، والتقاليد التي تحكم المواقف المختلفة تتطلب أشكال وأوضاع معينة، فمثلاً وضعية الجلوس في المسجد أو الكنيسة أو في اجتماع تختلف عنها في سياقات أقل رسمية، فالشخص عندما يجلس أمام رئيسه فإنه يجلس على طرف الكرسي ويضم رجليه إلى بعضهما وغالبا ما يضع يديه على رجليه أو على مسند الكرسي، والشخص نفسه عندما يجلس أمام مرؤوسة فإنه يسترخي بظهره إلى الخلف، ويضع رجليه فوق بعضهما، وعندما يتحدث فأنه يلوح بيديه في الهواء. وسيطرة الإنسان على وضعية جسمه أقل من سيطرته على صوته، لذلك يمكن أن تستخدم بطريقة أو بأخرى كدليل للحالات العاطفية، وحالات التأثر أو الحقد، مثلا سلوك الغزل لدى البنات، حيث أن البنت تستجيب لكلام غزل ترغب فيه وذلك بإرجاع الرأس إلى الوراء قليلا، مع ميلان لأحد الجهتين (غالبا اليسرى) مع ارتخاء في الجفنين وابتسامة لا يمكن إخفاؤها. وتدخل الفروق الثقافية والحضارية في تحديد المعاني للأوضاع المختلفة.

٤- هزات الرأس : Head Nods

تلعب هزات الرأس دورا مهما وكمعزز لكلا الشخصين المتحاورين يفهم منها الانتباه أو الموافقة، ويفهم منها الاستمرار بالكلام.

٥- تعبيرات الوجه : Facial Expressions

تستخدم تعبيرات الوجه مع الكلام لتشديد أو وصف المعنى ولإعطاء التغذية الراجعة. إن المستمع يبين استجابة لما يقال بوساطة حركات صغيرة للحواجب والفم تعبيرا للدهشة، والسرور والحيرة، والرفض، وردود فعل أخرى. وبنفس الطريقة فإن المتكلم يبين من خلال تعبيرات ملائمة السياق الذي من خلاله يجب أن يفسر كلامه فيما إذا كان جديا، أو مضحكا، أو وديا، أو باردا.

٦- الإيماءات : Gestures

حركات اليدين ربما تكون شكلا آخر للكلام، كما في لغة الإشارات المستخدمة عند الصم والبكم، حيث انهم يعبرون عن عواطفهم بها أو عندما يصفون الأشياء. وبالرغم من أن الإيماءات ترافق الكلام بصورة ملازمة ولها خصوصية عالية جدا، إلا أنها توصل القليل إلى المستمع.

٧- التواصل بالعين : Eye Contact

يتجسد التواصل بالعين من خلال النظرات المتقطعة. والتغيرات في زاوية التحديق، والاتصال المباشر بالعين، هذه كلها لها دور أساس في الاتصال، فنظرة العين يمكن أن تعكس الانجذاب وحالات عاطفية أخرى، وتساهم في تنظيم انسيابية الاتصال. فالمتحاورون يأخذون الأدوار عند الكلام، ويدللون على نهاية دورهم بالحديث بنظرة عين، حيث انه حال انتهاء المتحدث من الكلام ينظر مباشرة إلى المستمع ويعطيه القيادة في الكلام. وحالما يبدأ المتحدث الجديد بالكلام فهو وفي كل لحظة يحول نظره بعيدا عن المتحدث السابق. وبحث الأدوار في الكلام معقد للغاية، فتوجيه الرأس يعول عليه اكثر من النظرة، كذلك

هناك نبرة الصوت، وتطويل أو تقصير مقاطع الصوت المفردة، وطبقة الصوت؛ فضلا عن الحركات الجسمانية مثل الإيماءات، وحركات الأكتاف، وتعبيرات الوجه، وحركات القدم والساق، وتغييرات الوضعية، واستخدام أشياء مصطنعة مثل الغليون، والورق، والكتابة العشوائية في المسودة ... الخ. ويؤدي الإختلاف بين الجنسين دورا في تحديد أساليب الاتصال بالعين، فالنساء ينظرن إلى المتحدث اكثر من الرجال، وكلاهما ينظران اقل عندما يدعو موضوع المحادثة إلى الحشمة أو الخجل. وبشكل عام، فالشخص ينظر باهتمام اكثر عندما يسمع وليس يتكلم. ويقترح أحد التقارير بان القرب واتصال العين المباشر ما هي إلا تلميحات متبادلة للألفة والمودة. وكلما يقترب الأشخاص من بعضهم تتناقص نظراتهم المتبادلة. ويجب التأكيد هنا، على إن الأشخاص حساسون تماما للتلميحات التي تبين كونهم مراقبين (ملاحظين).

٨- الجوانب غير اللفظية للكلام :

Nonverbal Aspects of Speech

توجد تشكيلة من المظاهر غير اللفظية والتي تصاحب الكلام، مثل: نبرة الصوت، والارتفاع (الصوت العالي) والتوقيت، وأخطاء الكلام، والتوقف في الكلام، ونوبات التردد، ... الخ. حيث دُرست هذه المشعرات في كيف أنها تؤدي إلى إيصال المعنى؟ وكذلك كيف أنها تتحكم بتغيير الاتصال بين شخصين في عملية تفاعل؟ ومميزات الكلام هذه مثل ارتفاع وانخفاض الصوت تضيف، تأكيدا متميزا إلى الكلمات الدلالية لتعليمات المجرب (أي شخص يقوم بتجربة) أضف إلى ذلك، إن نبرة الصوت والسرعة ومرات التردد، وأخطاء الكلام كلها تعكس حالات عاطفية. ويجب أن يؤخذ بالحسبان مفهوم السياق الاجتماعي كمصدر للاتصال ونقل المعنى. حيث أن السياق الاجتماعي فيه مميزات متعددة تؤدي إلى نقل المعنى، فمثلا الشتائم الشفوية المتبادلة بين أشخاص في سياق ودي أو في موقف تنافسي ودي سوف تأخذ معاني مختلفة تماما عن تلك المتبادلة بين غرباء أو أشخاص متورطين في محادثة جادة (خشنة) كما يجب التمييز ما بين الاتصال وما وراء الاتصال، فمثلا جملة (هذا أمر) أو (أنا فقط امزح) توصل لفظيا أو بواسطة نبرة الصوت و ربما بغمزة عين تؤدي إلى تعديل/ وصف محتوى التفاهم الذي يصاحبها. ومن خلال قنوات الاتصال غير اللفظي، ومن خلال المشعرات التي تصدر عن الآخرين، يمكننا تكوين انطباع عام عنهم، وذلك بالحكم عليهم فيما إذا كانوا ودودين (دافئين) أو جافين (باردين). وكما هو موضح في الجدول (١).

الجدول (١)

السلوك غير اللفظي الذي يسهم في الجاذبية

السلوك الودى	السلوك البارد (الجاف)
ينظر إلى العيون	يحدق ببرود
يصافح باليد	يسخر
يتحرك نحو الشخص	يتظاهر بالتثاؤب
يبتسم لفترات متلاحقة	يعبس
ينظر من أعلى إلى أسفل	يتحرك مبتعداً
يكون بشوشاً	ينظر إلى السقف
يبتسم بالأسنان	يخلل أسنانه
يجلس في مواجهة الآخر مباشرة	ينظر بعيداً
يلعق شفتيه (التلمض، إظهار التلهف)	يدخن بلا انقطاع
يرفع الحواجب	يطقطق الأصابع
يفتح عينيه	ينظر إلى جدران الغرفة
يستخدم اليدين بإشارات معبرة أثناء الحديث	يحرك أصابعه

عن: (روبن، ١٩٩١، ص ١٨٧)

وأجرى سايمونز دراسة تحرى فيها مواقف التربويين بخصوص مهارات الاتصال غير اللفظي فيما يتعلق بإدارة القاعات الدراسية، وركز في دراسته على خمسة من أسس الاتصال الرئيسية، وتم بناء مقياس مسح واستبيان مواقف المعلم نحو مهارات الاتصال والذي يركز على الأعمال السلوكية، وطبق على ٩٦ من المعلمين الحاليين و٩٤ من المعلمين المتقاعدين. وتوصل (في مجال اللغة غير اللفظية) إلى أن كل من المعلمين العاملين والمتقاعدين اعتقدوا بان حجم الصوت ونوعيته كانا عاملي اتصال مهمين، وفي مجال الاتصال الحركي فإن المعلمين العاملين أعطوا أهمية للاتصال بالعين اكبر من تلك التي أعطاها المتقاعدون، أما في مجال التقاربية (الزمانية، المكانية) فقد شعر المعلمون العاملون بأن حركة المعلم حول الطلبة مهمة جدا بعكس ما شعر به المتقاعدون. أما بخصوص الالتزام بالوقت فقد أعتقد العاملون والمتقاعدون إن المعلم المنظم جاد أو عدواني في اعتقاد الطلبة. أما في مجال الاتصال الاصطناعي فقد اعتقد كل من الفريقين بان مظهر المعلم ليس بالعنصر المهم (Simmons, 1992).

وفي العيادة النفسية فان الاتصال غير اللفظي يصبح تقنية يجب الأخذ بها وممارستها بدقة، حيث انه يجب تدريب القائمين بعمليات الاستقبال المبدئي على ملاحظة سلوك المريض في غرفة الانتظار، بما في ذلك مظهره وطريقة لبسه. كما لوحظ شيوع بعض الاستجابات الحركية لدى المرضى خلال المقابلة التمهيدية، مثل اللعب بخاتم اليد، وتقليب راحتي اليد. كما ينصح بأن تبدأ عملية الملاحظة ببداية أول احتكاك بصري بالمريض، ومن المهم بهذا الصدد أن نلاحظ تعبيرات وجهه، ونبرات صوته وحدته أو انخفاضه، ومدى اهتمامه بملابسه أو عنايته بمظهره وحديثه، ويقترح كورشين Kor- (1976) chin) أن يكون كرسي المريض والاختصاصي متقاربين في الطول ومن نفس الطراز، وأن لا يكونا متقاربين تقاربا شديدا حتى لا يحدث خرق للمكان الشخصي، ولا أن يكونا متباعدين كثيرا بشكل يعطل الاتصال والاستماع الجيد (إبراهيم، ١٩٨٨، ٧٨ – ٨١).

وأما في مجال الإرشاد Counseling، فقد اتضح أن نجاح العملية الإرشادية يتوقف على مهارة المرشد في فهم الجوانب غير اللفظية في كلام المسترشد واستنتاج ما يمكن استنتاجه لفهم أبعاد المشكلة (George and Cristion,1995).

كما يحسُن بالإكلينيكي المتمرس أن يلاحظ التغيرات التي تطرأ على سياق حديث المريض أو على سلوكه وهو يروي قصته، فالتغيرات هنا تكون شديدة الأهمية والدلالة من حيث فهمنا لمصادر الصراع ومواقف الحرج، والحزن، والضيق...الخ. إن الممارس الناجح هو الذي يُحسن الإصغاء، ويتحمل الصمت، فقد لا يكون صمت المريض أكثر من محاولة جاهدة منه لتجميع خيوط أفكاره الرئيسية. باختصار، يجب على الإكلينيكي الناجح أن ينتبه للجوانب غير اللفظية أثناء المقابلة مثل الاحتكاك البصري وتعبيرات الوجه، واللازمة الحسية أو الحركية، والحركات اللاإرادية، والإشارات باليد أو فرك اليدين والقدمين وغيرهما، هذه الأشياء يجب الانتباه إليها لأنها تكشف عما عليه المريض من قلق أو اكتئاب أو وساوس تسلطية، فضلا عن أن ملاحظة وقت ظهور هذه اللوازم يعطي الممارس معلومات مهمة عن المناطق أو الموضوعات الانفعالية في حياة المريض (إبراهيم، ١٩٨٨، ٨٥ – ٨٨).

وفي المجال ذاته، وجد كورديا في دراسته أن الممرضات يستخدمن التلامس كشكل من أشكال الاتصال غير اللفظي في أثناء اهتمامهن بالمرضى، ولهذا فان المعرفة بكيفية استخدام التلامس يعد جوهريا. وان المشاعر

الفردية للممرضة والمريض المرتبطة باللامس تعتمد على عدة عوامل، مثلا إذا لم يتم تقييم حاجة وتفضيل المريض للتلامس، فأن طريقة التلامس التى تستخدمها الممرضة فى رعاية المريض قد لا تكون فعالة، لقد اختبرت هذه الدراسة شبه التجريبية المطبقة على (٥٩) طالبة تمريض، فعالية التلامس فى مكان العمل، وتعلم استخدامه كشكل من أشكال الاتصال العلاجي. وقد أظهرت النتائج تغيرا كبيرا فى المعرفة فى كيفية استخدام التلامس، وازديادا فى استخدامه كشكل للاتصال العلاجى (Cordeau,١٩٩٣).

التقــاربية

إن مفهوم التقاربية بوصفه إحدى قنوات الاتصال غير اللفظى يتصل بمفاهيم أخرى، أو أنه يعنى مفاهيم أخرى، من قبيل المجال الشخصى، والإقليمية (حدود الشخص) والمسافة الاجتماعية.

والتقاربية هى المسافة التى يحافظ عليها الأفراد عند التفاعل مع الآخرين، وهى إشارة لبدء أو نهاية التفاعل، كما أنها توحى بدرجة انجذاب الفرد إلى الآخر، وهذا تتدخل العوامل الثقافية والحضارية كثيرا، وتؤثر فى المسافات وهى التى تحددها. ففى المجتمع الأمريكى تترك مسافة خمسة أقدام ونصف بين شخصين جالسين فى حجرة كبيرة فى البيوت الخاصة، ولكن هذا المعدل يكبر فيصبح من ثمانية إلى عشرة أقدام بين الكراسى. أما العرب وكذلك شعوب أمريكا اللاتينية فإنهم يقتربون كثيرا عند التحدث مقارنة بشــمــال أمــريكا وأوربا (Secord & Backman, 1974, 286)، فالمسافة التى يتركها الرجال العرب أو اللاتينيون المشغولون بمحادثة عادية هى من (٢٠-٣٢,٥ سم)، فى حين تعد هذه المسافة فى الولايات المتحدة أما حميمة أو عدوانية. فعندما يتحدث شخص من شمال أمريكا مع شخص من أمريكا اللاتينية أو شخص عربى فإن هؤلاء يزعجون زملاءهم بدرجات واضحة، ويستثيرون لديهم العدوانية، وبالتالى يكون رد الفعل الطبيعى للأمريكى الشمالى هو الانسحاب من مثل هذه الاتصالات القريبة. الأمريكان اللاتينيون والعرب يعجبهم وصف الأمريكان بأنهم باردين، وغير ودودين، ومتعجرفون. ويقول الأمريكان عن أنفسهم أنهم صمموا مقاعد سياراتهم عريضة لأن لديهم قيمة (الفردية) واللاتينيون لا يعرفون ماذا يفعلون بكل هذه المسافة الموجودة فى نمط السيارات الأمريكية لأن لديهم قيمة التقاربية (Lindgren, 1978, 295). أما الأمريكان والبريطانيون فهم متشابهون فى قيمة العزلة والانفرادية. لكن الشعوب الأوسطية واللاتينية يفضلون القرب والاختلاط (ودودين) بالآخرين. وهذا يعنى أن لكل شعب من الشعوب معنى مختلف للمسافة. والجدول (٢) يوضح نتائج دراسة ويلس Willis (1966) عن المسافات بين الأشخاص.

الجدول (٢)

نتائج دراسة ويلس عن المسافات التى يتركها الأشخاص عند بداية المحادثة حسب المركز الاجتماعى لكل منهم

م	المركز الاجتماعى للشخص المبحوث مع :	المسافة/ سم
١	غريب	٦٨,٢٥
٢	معرفة شخصية	٥٩,٥٠
٣	قرين	٥٩,٧٥
٤	شخص عجوز	٦٦,٧٥
٥	أب / أم	٦٥,٠٠
٦	صديق	٤٨,٧٥
٧	أبيض مع أبيض	٥٥,٠٠
٨	أبيض مع زنجي	٧٠,٠٠
٩	زنجي مع زنجي	٦٠,٠٠

تابع جدول (٢)

	امرأة مع امرأة :	
١٠	معرفة شخصية	٥٦,٠٠
١١	صديقة	٦٥,٥٠
١٢	صديقة مقربة	٤٤,٥٠
	رجل مع رجل :	
١٣	معرفة شخصية	٥٩,٥٠
١٤	صديق	٥٥,٧٥
١٥	صديق مقرب	٥٧,٧٥
١٦	مع امرأة	٥٤,٠٠
١٧	مع رجل	٦١,٧٥

عن: (Lindgren, 1978, 294)

وهناك سلسلة دراسات قام بها كوتش وبريجز ركزت على تأثير الثقافة في فعالية الإدراك الحسي للمعلم مستعملين عينات من الأمريكيين السود واللاتينيين والآسيويين والطلبة الانجلوسكسونيين، وجد الباحثان أن المجموعات كافة وصفت تقاربية المعلم على أنها مهمة، أما الطلبة الانجلوسكسونيون فقد رأوا بأن المعلمين الفاعلين هم الذين يبدون مشجعين وودودين، أما الطلبة الأمريكيون السود فقد أبدوا إعجابا بالمدرسين ذوي الأساليب الدراماتيكية والذين يساعدون على تحضير طلبتهم، أما الأمريكيون الآسيويون فقد فضلوا المعلمين الذين يقدمون نوع التصرف المتوقع من طلبتهم في الحديث العام، كما وجد أن التقاربية تخدم عدة وظائف للطلبة المنتمين إلى أصول عرقية مختلفة في أوقات مختلفة خلال المحاضرة (Gotch & Brydges, 1990).

وأحيانا يقوم المعلم بمجموعة من التصرفات غير اللفظية التي تستعمل لتوكيد الرسالة اللفظية والتي تقلل المسافة الجسمية والنفسية بين الجماعات المتفاعلة، هذا وقد أظهرت نتائج دراسة أندرسون بأن نصف الاختلافات في موقف الطلبة نحو المدرس تتعلق بإدراك الطالب الحسي لقرب المعلم، كما أن زيادة اتصال العيون ومخاطبة الطالب بتفاعل الوجه للوجه، يمكن أن تساعد في زيادة المواقف الإيجابية، ويمكن أن يحدث سوء فهم للتقاربية خصوصا إذا ما استعمل المعلم المزيد منها وبسرعة، لان هذا سيولد استجابة التجنب من الطلبة، وسيفسر الطلبة سلوك المعلم التقاربي وفقا لخلفيتهم الثقافية (Andersen, 1992).

وقدم أليس ورقة عمل للاجتماع السنوي للجمعية العالمية للاتصال، تهدف إلى قياس المسافة التقاربية المدركة، واستخدم في دراسته مؤتمرا تعليميا يدار بواسطة الفيديو لتحديد أثر قرب - بعد المسافة المدركة بين الطلاب ومدرس (مرشد) يظهر على الشاشة، وتأثير ذلك في تقدير ذاكرة الطالب واستجابته للمواقف. تكونت العينة من ٤٣ طالبا جامعيا في دورة عن التحدث التعريفي أمام الجمهور، ويتم تعريضهم فعلا لتجربة المؤتمر المدار بواسطة الفيديو. والتجربة واحدة أي متشابهة والاختلاف الوحيد هو تعريض (٢٢) منهم لمشهد يحتوي على (٥١,٥٨ ٪) من ارتفاع الشاشة، أي أنه يبين رأس المدرس بالحجم الكبير)المجموعة القريبة) . بينما تم تعريض ٢١ طالبا لمشهد يحتوي على (١٤,٨١ ٪) من ارتفاع الشاشة إي أن المدرس يبدو وكأنه بعيد (المجموعة البعيدة) . وأجابت العينة على ١٠ فقرات من مقياس تكملة الجمل بعد مشاهدة الفيديو. وجاءت نتائج الدراسة باستنتاجات تفيد بأن التقاربية تعزز المقدرة على تذكر المعلومات واسترجاعها. كما يجب على مصممي بيئات التعليم أن يأخذوا بعين الأهمية التركيب العقلي والاتصال غير اللفظي للمسافة التقاربية المدركة (Ellis, 1992).

التلامس

يندرج التلامس ضمن (التلامس الجسدى Bodily Contact) والذى يتضمن الضرب، والدفع، والمسك، والارتطام، والمصافحة، والعناق، والتقبيل، وأنواع أخرى. وتستخدم هذه الرموز طبقا لنوع العلاقة والموقف. فمما لاشك فيه أن التلامس الذى يحدث بين ذكر وذكر يختلف حتما عن التلامس بين ذكر وأنثى أو بين أنثى وأنثى. كما أن الاحتكاك الجسدى أقل انتشارا فى شمال غربى أوربا منه فى الحضارة العربيـة واللاتينية (Secord & Backman,1974, 286) .

ويستطيع الإنسان أن يعبر عن العديد من المشاعر عن طريق التلامس كالحب والقلق والخوف والدفء، كما أن التلامس قناة إتصالية لها أهميتها فى الحياة الإنسانية وخصوصا فى الطفولة المبكرة، فأحيانا قد لا يشعر الوالدان بالمودة نحـو أطفـالهم فى بادئ الأمـر، ولكن بعض الدراسات أكدت على أن التلامس الجسدى بعد الولادة مباشرة يمكن أن يؤثر فى هذه العلاقة بصورة فعالة. ففى الحيوانات مثل الجرذان والفئران والماعز لوحظ أن فصل الطفل عن الأم بعد الولادة قد يؤدى إلى نتائج رهيبة كالازدراء أو نقص الرعاية. وفى دراسة أخرى قام بها كلاوس وكنيل Klaus & Kennell ومساعدوهم عن أثر التلامس بين الوالدين والأطفال بعد الولادة بقليل، حيث تابع الباحثون مجموعتين زوجيتين (الأم وطفلها)، أزواج المجموعة الضابطة تركوا ليعيشوا خبرة وروتين المستشفى المعتاد بعد الولادة ويتمثل بإلقاء نظرة سريعة على الطفل عقب الولادة مباشرة، وزيارة قصيرة بعد مرور ما بين ست ساعات واثنتى عشرة ساعة، وجلسة تغذية لمدة تتراوح بين عشرين وثلاثين دقيقة كل أربع ساعات يوميا، وكانت لدى الأمهات والأطفال فى المجموعة التجريبية الفرصة التفاعل لمدة ساعة بعد الولادة بقليل ثم لمدة ساعات يوميا بعد ذلك. وبعد مرور شهر وجد أن أمهات المجموعة التجريبية اكثر انتباها ومُحبات ومُهتمات بأطفالهن بدرجة تفوق أمهات المجموعة الضابطة، كما أن آثار التفاعل المباشر يمكن اكتشافها على مدى سنتين بعد ذلك. أعيد إجراء هذه الدراسة فى غواتيمالا على مجموعتين توافر فيها التلامس المبكر. فقد قضت الأمهات (٤٥) دقيقة مع أطفالهن أما مباشرة بعد الولادة أو بعد (١٢) ساعة منها، وقد أظهرت مجموعة التلامس المباشر نفس الإيجابيات التى ظهرت فى البحث السابق. وفى بحث تجريبى استغرق خمس سنوات قام به كل من فياتز وأوكونور Vietze & O'connor وزملاؤهما هدفوا من خلاله إلى الكشف عن التفاعلات المبكرة بين الأم وطفلها على حوالى (١٠٠٠) مبحوث، وتوصلوا إلى أن التلامس الفورى بعد الولادة يقلل من احتمال نشوء المشكلات الأبوية اللاحقة بما فيها التخلى، والإهمال، وإساءة المعاملة (دافيدوف، ١٩٩٢، ١٢٩).

وعن أهمية التلامس المباشر، يعتقد بعض العلماء السلوكيين أن الوالدين يمرون بفترة حساسة بعد الولادة مباشرة، وذلك عندما يرتبطون بسهولة وبقوة بالطفل، وبمجرد أن تنشأ هذه المشاعر الأولية، فان الوالدين يكونوا مستعدين أن يتكلموا مع أطفالهم وان يحملوهم، ويسهرون على احتياجاتهم. وتؤدى التنبيهات الاجتماعية دورها فى زيادة التواصل بالعين، والهمهمة والابتسام لدى الصغار، واللجوء إلى الإيماءات الإنسانية الجذابة التى تربط الوالد

بالطفل بصورة أقوى. وبكلمات موجزة، فإن المشاعر الإيجابية الأولى يمكن أن تؤكد اهتماما وحماية افضل منذ البداية وطوال فترة الرعاية الطويلة (المصدر السابق).

ويمكن أن يكون سلوك التلامس على درجات وكالآتي: ١ / وظيفي - احترافي Functional - Professional ، ٢/ اجتماعي - مؤدب، ٣/ صداقة - دفء، ٤/ حب - مودة، ٥/ إثارة جنسية (O'Mara, 1990).

ويجب على الأشخاص المتفاعلين أن يكونوا بمستوى المسؤولية وحذرين فيما يتعلق بالتلامس المفرط وبكافة أشكاله، فهو عادة ما يفسر على انه معاكسات جنسية (Andersen, 1992)، لكن التلامس الموجز (القليل) بين الغرباء قد تكون له نتائج إيجابية خصوصا عندما يبادر به طرف (مرسل) متكافئ (Burgoon & Others, 1992).

أثر البعد الاجتماعي للأشخاص في الاتصال:

إن علاقتنا بالآخرين هي الأساس لمعظم ما نشعر به من رضا أو عدم رضا ومن نجاح أو فشل، بل وهي الأساس أيضا لتكيفنا النفسي الكلي، حسنا كان أم سيئا. وبالتالي فنحن نعتمد في تفاعلنا مع الناس على الكيفية التي ندركهم بها (روث، ١٩٩٣، ٣١) فإذا كان الاتصال يوجد حيث التفاعل وحيث الناس، فلا شك أن ما يحدد هذا الاتصال هو العلاقة الاجتماعية التي تربطنا بالآخر وكيفية إدراكنا لهذه العلاقة وللآخر وإدراك الآخر لها ولنا. وكمسلمة للنجاح الاجتماعي هو تطابق هذه الادراكات. إن العلاقة الإنسانية والاجتماعية التي تربطنا بالآخر والتي عومِلت كمتغير مستقل في البحث الحالي أخذت بعين الأهمية في كل بحوث الاتصال السابقة، وهي يمكن أن تكون علاقة أسرية (أب، أم، أخ، أخت، ابن، بنت، زوج، أم، زوجة أب، حفيد ... الخ)، ويمكن أن تكون علاقة دراسية (أستاذ، طالب، موظف، مشرف، زميل، صديق، حبيب ... الخ)، ويمكن أن تكون علاقة اجتماعية عامة (غريب، جيران، معرفة شخصية، لقاء رسمي، أصحاب في رحلة، زميل في العمل... الخ)، وغيرها من العلاقات الاجتماعية الأخرى، وكل علاقة من هذه العلاقات لها بعد ذو قطبين، أحدهما يمثل قمة المشاعر الإيجابية والآخر يمثل قمة المشاعر السلبية، وكل علاقة تقع على نقطة ما من هذا البعد، وما يحدد هذه النقطة هو إدراكنا لهذه العلاقة.

من خلال ما تقدم، يمكن أن نستنتج: إذا كانت العلاقة الاجتماعية حميمة، تقع على جانب القطب الإيجابي، فإن ذلك يؤثر في التقاربية بحيث يجعلها تتقلص في أضيق الحدود، وكذلك يؤثر في زمن التلامس بحيث يجعله يحدث في فترات زمنية متقاربة، ويغطي معظم الجسم، ولكن ذلك كله يقع ضمن حدود المكانة الاجتماعية، فلا ندري لماذا يقع الناس - خصوصا المراهقين والأحداث - ضحية الاضطراب عندما يضطرون للتلامس مع الآباء حتى وإن كان هذا التلامس بصيغة المصافحة أو العناق ولماذا لا يجدون أي حرج في التلامس مع أصدقائهم في حين يحدث التلامس مع الاخيرة ولكن بدرجة أقل من الأصدقاء ويحدث بين الإناث اكثر مما يحدث بين الذكور. وبهذا، فالمعلم يجب أن يفهم إشارات الطلبة غير اللفظية والتي توضح التقاربية، والاعتبار للمكان الشخصي (الحيز الشخصي) والحركة، وأوضاع الجسم، وتفاعل الوجه للوجه، لكي تكون علاقاته فعالة ومؤثرة مع الطلبة (Banbury & Hebert, 1992).

ومن خلال ما تقدم أيضا يتبنى البحث الحالي التعاريف الإجرائية التالية لمصطلحاته وهي:

١ - البعد الاجتماعي: وهو العلاقة الإنسانية الاجتماعية التي تربط طالب الجامعة بأساتذته وزملاؤه في الدراسة وأصدقائه وأفراد أسرته.

٢ - التقاربية: وهي المسافة الفيزيقية بين شخصين بينهما اتصال، ومحسوبة بوحدات قياس طبيعية (سنتمتر). كما سيستخدم في البحث الحالي المجال الشخصي للإشارة إليها أيضا.

٣ - التلامس: وهي المناطق الجسمية التي حدث فيها تلامس بين طالب الجامعة والآخرين أثناء الاتصال. والتي سوف يؤشر عليها في استبيان التلامس المستخدم في البحث الحالي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١ - ما أقرب نقطة يقف عندها طالب الجامعة عندما يتفاعل مع الآخرين؟ وما أبعد نقطة؟ (أي رسم المجال الشخصي لطالب الجامعة) وما هو أثر الجنس (ذكور- إناث) في ذلك؟

٢ - متى حدث آخر تلامس بين طالب الجامعة والآخرين؟ وأين (في أي مناطق الجسم) حدث هذا التلامس؟ وكيف حدث (ما هي صيغ التلامس)؟

٣ - ما الفرق على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث) في: متى؟ وأين؟ وكيف- حدث آخر تلامس؟.

منهجية البحث

عينة البحث

تكونت عينة البحث من (١٥٨) طالبا وطالبة، بواقع ٦٤ طالبا و٩٤ طالبة، من طلبة كلية العلوم السلوكية/ جامعة المسيرة الكبرى/ طبرق/ ليبيا. تتوزع العينة حسب إجراءات البحث إلى (٤٥) طالبا وطالبة في التجربة النفسية، وإلى (١٨) طالبا وطالبة سجلوا المسافات بينهم وبين الآخرين، وإلى (٧٠) طالبا وطالبة عينة الملاحظة الطبيعية. وإلى (٢٥) طالبا وطالبة عينة استبيان التلامس. والجدول (٣) يتضمن توزيع عينة البحث.

الجدول (٣)

عينة البحث موزعة حسب متغير الجنس والإجراء التجريبي

الجنس / الإجراءات	ذكور	إناث	المجموع
التجربة النفسية	١٢	٤٤	٤٥
قياس المسافات	٤	١٤	١٨
الملاحظة الطبيعية	٤٥	٣٥	٧٠
استبيان التلامس	١٤	١٢	٢٥
المجموع	٦٤	٩٤	١٥٨

أدوات البحث

١ - التجربة النفسية

تكمن أهمية التجربة النفسية فيما يمكن أن نستنتجه أو نستدل عليه من علاقة قائمة بين السبب والنتيجة، وهي من أدق الأدوات التي يتبعها الباحث النفسي (مايرز، ١٩٩٠، ٣٩). استخدمت التجربة النفسية هنا لمعرفة أثر العلاقة بين الطالب والأستاذ في التقاربية. (وبعبارة أدق فإن هذا التصميم هو تصميم شبه تجريبي). وتوصي جمعية علم النفس الأمريكية APA بأن تكتب التجربة النفسية كالآتي:

(أ) الأفراد subjects : طبقت التجربة على (٤٥) طالبا وطالبة، اختيروا على أساس انهم مسجلون فى مجموعات بحوث التخرج لدى أحد الباحثين.

(ب) الأدوات tools : تمت الاستفادة من أرضية مختبر علم النفس ـ الذى أجريت فيـه التجربة ـ حيث انه مغطى ببلاط سم) (وكل المسافات سيتم قياسها فى البحث الحالى بالسنتيمتر).

(جـ) الإجراءات procedure : الشرط التجريبى الأول، كان علاقة (أستاذ ـ طالب)، حيث يخبر الأستاذ طلبته (مجموعة بحث التخرج يتراوح عددها من ٧ ـ ١٠ طلاب) بأنه يريد مقابلتهم كل على حدة ليتعرف على آرائهم فيما يخص بحث التخرج، ويجلس فى منتصف المختبر وقدماه على حافة البلاط (لدقة القياس). ويحضر الطلبة لمقابلته منفردين، وتستغرق المقابلة اقل من دقيقة، فهى تنتهى عندما يقف الطالب أمام الأستاذ، وعندما تنتهى المقابلة لا يعود الطالب إلى مجموعته وكان يترك للطالب حرية اختيار الزاوية التى يأتى منها للأستاذ (يمين، أمام ، يسار). وقياس التقاربية ـ المتغير التابع ـ كان بحساب عدد البلاطات التى يتركها الطالب بينه وبين الأستاذ عندما يقف أمامه.

٢- الدراسة الميدانية (قياس التلامس)

وهى إحدى بدائل الطريقة التجريبية، وتجرى فى مكان العمل أو وضع الحياة الحقيقية وتستخدم أساليب متعددة كالملاحظة الطبيعية والقياس غير المباشر أو المقابلة (مايرز، ١٩٩٠، ٥٥). حيث طُلب من ١٨ طالبا وطالبة ممن تطوعوا لهذه الدراسة أن يقيسوا المسافة بينهم وبين:

١ /غريب، ٢/ معرفة شخصية، ٣/ قرين، ٤/ شخص عجوز، ٥ /أب وأم، ٦/ وقياس المسافة بين امرأة مع امرأة تربطهما: (أ/معرفة شخصية، ب/ صداقة، ج/ صداقة مقربة)، ٧/ وقياس المسافة بين رجل مع رجل علاقتهما: (أ/معرفة شخصية، ب/صديق، ج/ صديق مقرب)، ٨/ وقياس المسافة بين رجل مع امرأة وامرأة مع رجل. أخذت هذه الأسئلة من دراسة ويلس (١٩٦٦) المذكورة فى (Lindgren, 1978, 244). كما طلب منهم ملاحظة الطلبة الآخرين (طالب وطالب، طالبة وطالبة) وتسجيل المسافة بينهم.

٣- استبيان التلامس

اعتمادا على الدراسات السابقة تم وضع استبيان لتحديد (قياس) صيغ التلامس التى تحدث بين الأشخاص. يحتوى الاستبيان على شكلين كلاهما يمثلان الخط الخارجى لجسم الإنسان، أحدهما يمثل منظرا أماميا، والآخر منظرا خلفيا، ويقسم الشكل الذى يمثل جسم الإنسان إلى مناطق متعددة ومرقمة، روعى فيه، أن يكون التقسيم على أساس أن كل منطقة فى الجسم تحمل دلالة نفسية خاصة أو مستقلة عن باقى المناطق الأخرى ، وكان التقسيم كالآتى:

١- أعلى الرأس وخلفه ٢- الوجه والرقبة ٣ـ الصدر ٤ـ الأكتاف ٥- البطن ٦- الظهر ٧- الذراع ٨- الكف ٩- الحوض ١٠- العجز ١١- الفخذ والركبة ١٢- القدم ١٣- نصف الجسم الأعلى.

ويعرض على المفحوص بعد شرح التعليمات الخاصة بالاستبيان لكى يحدد المناطق التى حدث فيها التلامس مع الأب والأم والأخ والأخت والصديق كلا على حدة،

بمعنى أنه تعرض على المفحوص خمسة استبيانات: استبيان لكل علاقة اجتماعية. ويتم تحديد المنطقة بوضع علامة (×) في المكان الذى حدث فيه التلامس، بالإضافة إلى أسئلة أخرى كان يتضمنها الاستبيان مثل: مع من حدث التلامس؟ متى حدث؟ كيف حدث؟ (عناق، تقبيل، مصافحة، مسك، لمس، احتكاك، دفع، أم ضرب). والملحق (١) يتضمن استبيان التلامس.

المعالجة الإحصائية

بعد أن تجمعت البيانات لدى الباحثين ، استخدما الوسائل الحسابية والإحصائية الآتية:

١- **النسبة المئوية**: وهي وسيلة حسابية، لإيجاد نسبة تلامس أماكن الجسد المختلفة بين الطلبة في علاقتهم بالأب، الأم ، الأخ ، الأخت ، الصديق من الجنس نفسه، وأيضا لإيجاد نسبة زمن التلامس بين الطلبة في علاقتهم بالأب، الأم، الأخ، الأخت، والصديق من الجنس نفسه.

٢- **المتوسط الحسابي**: لإيجاد متوسطات المسافات الاجتماعية (التقاربية) بين الطلبة والأستاذ، وبين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والآخرين.

٣- **الانحراف المعيارى**: لإيجاد الانحرافات للمسافات الاجتماعية بين الطلبة والأستاذ، وبين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والآخرين.

٤- **الاختبار التائى (T-test) لعينتين مستقلتين**: لاختبار دلالة الفروق بين الذكور والإناث في المجال الشخصي. وكذلك لاختبار دلالة الفروق بين الذكور والإناث في زمن حدوث آخر تلامس. وكذلك لاختبار الفرق بين الذكور والإناث في حدوث آخر تلامس بين طالب الجامعة والآخرين.

٥- **اختبار مربع كاى لعينة واحدة**: لمعرفة دلالة الفروق في مناطق الجسم في التلامس، وكذلك لمعرفة دلالة الفروق في صيغ التلامس لدى طلبة الجامعة.

٦- **اختبار مربع كاى (٢×٥)**: لاختبار الفرق بين الذكور والإناث في مناطق حدوث التلامس لطالب الجامعة مع الآخرين، وكذلك لاختبار الفرق بين الذكور والإناث في صيغ التلامس.

نتائج البحث
عرضها ومناقشتها

عرض النتائج:

نتائج الهدف الأول: ما اقرب نقطة يقف عندها طالب الجامعة عندما يتفاعل مع الآخرين؟ وما ابعد نقطة؟ (أى رسم المجال الشخصي لطالب الجامعة) وما هو أثر الجنس (ذكور- إناث في ذلك؟)، وقد تم التحقق من هذا الهدف في ثلاثة نماذج (التجربة النفسية والدراسة الميدانية والملاحظة الطبيعية) وكالآتي:

النموذج الأول: (عرض نتائج التجربة النفسية)، تم فيه تحديد المجال الشخصي بين الطالب والأستاذ كما حددتها عينة الطلبة (ن=٤٥) حيث كانت اقرب نقطة وقف عندها الطلبة عندما جاءوا للأستاذ كانت (صفر) وأبعد نقطة كانت (٧٥سم)، وبمتوسط حسابي (٤٢,٤٤) وانحراف معيارى (١٥,٣٤). وعند جمع المتوسط مع الانحراف تصبح المسافة (٥٧,٧٨) وبطرح المتوسط من الانحراف تصبح المسافة (٢٧,١) وهي المنطقة المحرمة.

وحسب متغير الجنس كانت أقرب نقطة لعينة الذكور(ن=١٢) (١٠) وأبعد نقطة (٦٥) ، والمتوسط الحسابى بلغ (٤٠,٥٥) والانحراف المعيارى (١٥,٥) والمنطقة لمحرمة مداها (٢٥,٠٥) . وأما متوسط النقاط البعيدة فقد بلغ (٥٥,٦) . فى حين كانت أقرب نقطة لعينة الإناث (ن=٣٣) (صفر) وأبعد نقطة (٧٥) بمتوسط حسابى (٥١,٦٤) وانحراف معيارى (١٥,٧٤)؛ أما المنطقة المحرمة فقد كان نصف قطرها يساوى (٣٥,٩) ومتوسط النقاط البعيدة يساوى (٦٧,٣٨) . ومن أجل اختبار دلالة الفرق فى المجال الشخصى بين الذكور والإناث تم تطبيق الاختبار التائى لعينتين مستقلتين وكانت القيمة التائية المحسوبة (٨,٢٥)؛ وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية وبدرجة حرية (٤٣) اتضح أنها دالة معنويا عند مستوى < (٠,٠٠١) ولصالح الإناث. وهذا يشير إلى أن المجال الشخصى للإناث أكبر من المجال الشخصى للذكور. والجدول (٤) يتضمن نتائج الاختبار التالى.

الجدول (٤)
نتائج الاختبار التائى للفرق بين الذكور والإناث فى المجال الشخصى

الجنس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الاحتمال
ذكور	٤٠,٥٥	١٥,٥٠	٤٣	٨,٢٥	٠,٠٠١>
إناث	٥١,٦٤	١٥,٧٤			

وحسب الاتجاه (أمام، يمين، يسار) فقد تأثر المجال الشخصى؛ فمن الأمام كانت أقرب نقطة (٣٠) وأبعد نقطة (٧٥) بمتوسط حسابى (٤٤,٤٦) وانحراف معيارى (١٣,٨٣) . ومن جهتى اليمين واليسار كانت أقرب نقطة (صفر) حيث كان هناك تلامس وأبعد نقطة (٦٥) بمتوسط حسابى (٢٧,٣٧) وانحراف معيارى (١٦,٠١) . وهذا يشير إلى أن المجال الشخصى يتسع من الأمام ويضيق من الجهتين (اليمين واليسار) .

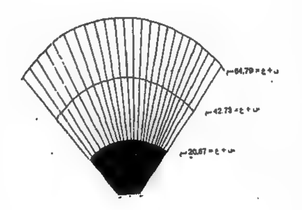
النموذج الثانى: عرض نتائج الدراسة الميدانية)، سجل الطلبة (ن=١٨ طالبا وطالبة) المسافات عندما كانوا فى محادثة مع الآخرين، وكل حسب مكانته الاجتماعية. والجدول (٥) يتضمن نتائج الدراسة الميدانية طبقا للبيانات التى أمكن الحصول عليها؛ مع ملاحظة عدم تسجيل العينة لجميع الأوضاع المطلوبة.

الجدول (٥)
المسافات بين الأشخاص أثناء المحادثة (ذكور وإناث) (بالسنتمتر)

وضع الشخص	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	العينة
١ ـ المبحوث مع :			
غريب	٥٠,٥٣	٢٥,٩٩	١٥
معرفة شخصية	٥١,٦٧	٢٥,٢١	١٢
قرين	٣٦,٢٥	٢٣,٩٩	١٢
أب / أم	١٢,٦٤	١٠,٠٤	١٨
الأصدقاء	٥٦,٢٦	٢٦,٠٧	١٣
٢ ـ امرأة مع امرأة :			
معرفة شخصية	٣٧,٠٧	٢٣,٦٨	١٤
صديقة	٣٢,٥٤	١٦,٨٠	١٣
صديقة مقربة	١٦,٨٨	١٣,٩٥	١٦
٣ ـ رجل مع رجل :			
معرفة شخصية	٦٤,٠٠	٢,٨٩	١١
صديق	٣٨,٠٠	١٤,٠٠	٠٨
صديق مقرب	٢٦,٦٢	١٣,٠٨	١١
امرأة مع رجل	٢٨,٤٠	١٢,٠٢	١٠
رجل مع امرأة	٧٨,٥٠	٤١,٥٠	٠٦

النموذج الثالث: (نتائج الملاحظة الطبيعية)، سجلت عينة الملاحظة الطبيعية (ن=٧٠) أثناء تفاعلها اليومي في المجال الشخصي متوسط حسابي مقداره (٥٢,٨٥) وانحراف معياري (١٤,٢). ومنطقة الاتصال المريحة كانت تمتد بين (٣٨,٦٥ إلى ٦٧,٠٥)؛ وحسب متغير الجنس، سجلت عينة الذكور (ن=٣٥) بمتوسط حسابي مقداره (٢٩,٧٢) وانحراف معياري (١٠,١)؛ ومنطقة الاتصال المريحة تمتد بين (١٩,٦٢ إلى ٣٩,٨٢). أما عينة الإناث (ن=٣٥) فقد سجلت متوسط حسابي مقداره (٢٧,٤٤) وانحراف معياري (١٠,٧) ومنطقة الاتصال المريحة تمتد بين (١٦,٧٤ إلى ٣٨,١٤).

ومن النماذج الثلاثة أعلاه تم جمع البيانات ومعالجتها كلها معالجة واحدة (ن=٢٧٤ بواقع ٤٥ و١٥٩ و٧٠ على التوالي)، اتضح أن متوسط المجال الشخصي يساوي (٤٢,٧٣) بانحراف معياري مقداره (٢٢,٠٦) ومثلت هذه الأبعاد بيانيا في الشكل (١).



الشكل (١) المجال الشخصي للطالب الجامعي

يتضح من الشكل (١) أن المنطقة المظللة هي المنطقة التي لا يسمح للآخرين بدخولها (أي المنطقة المحرمة)، والمنطقة المخططة هي التي يسمح فيها بالاتصال. وهذا يشير إلى ضيق المنطقة المحرمة أولا، واتساع الدائرة المسموح بها في الاتصال ثانيا.

نتائج الهدف الثاني: (متى حدث آخر تلامس بين طالب الجامعة والآخرين؟ وأين «في أي مناطق الجسم» حدث هذا التلامس؟ وكيف حدث «ما هي صيغ التلامس»؟) يمكن تفصيله في ثلاثة أهداف فرعية:

١- متى حدث آخر تلامس بين طالب الجامعة والآخرين؟

تم حساب زمن حدوث آخر تلامس بالساعات (العينة ن=٢٥ طالبا وطالبة) ولجميع العلاقات الاجتماعية (أب، أم، أخ، أخت، صديق من الجنس نفسه) وقد كان المتوسط الحسابي (٥٥,٢) والانحراف المعياري (١٣٦,٨). وهذا يعني أن التلامس يحدث كل (٥٥,٢) ساعة. أما نتيجة الذكور فقد كانت (٨٢,٠٨) و (١٧٨,٦٨) كمتوسط حسابي وانحراف معياري على التوالي، والإناث كانت نتيجتهن بمتوسط حسابي (٢٥,٦٨) وانحراف معياري (١٣٦,٨). وأما زمن حدوث آخر تلامس للعلاقات الاجتماعية منفردة، فقد جاء (الصديق من الجنس نفسه) أولا بمتوسط حسابي قدره (٧,٩٢) وهذا يعني أن التلامس مع الصديق يحدث كل ثماني ساعات تقريبا، ثم جاءت الأم بمتوسط حسابي (١٦,٥٦)، ثم الأخ بمتوسط (٥٨,٨)، ثم الأخت بمتوسط (٩٣,٨٤)، وأخيرا جاء الأب بمتوسط قدره (١٠٦,٥٦) ساعة. وحسب متغير الجنس كان ترتيب الذكور (ن=١٣) للعلاقات الاجتماعية كالآتي: الصديق، الأم، الأخ، الأب، ثم الأخت، وأما عينة

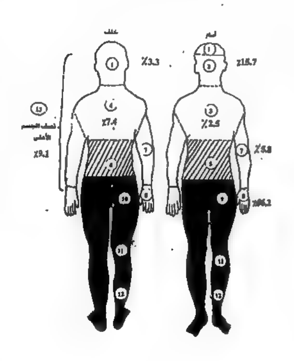
الإناث (ن = ١٢) فجاء ترتيب إجاباتهن كالآتي: الصديقة، الأخ، الأم، الأخت، ثم الأب. وهذه النتائج تشير إلى أن (الصديق من الجنس نفسه) هو الأكثر تلامسا لدى العينتين، وأن الأب والأخت جاءا بالمرتبتين الأخيرتين لدى العينتين. والجدول (٦) يتضمن خلاصة نتائج زمن حدوث آخر تلامس.

الجدول (٦)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لزمن حدوث آخر تلامس (بالساعات) بين طالب الجامعة والآخرين

العلاقات الاجتماعية	المؤشرات الإحصائية	العينة		
		الكلية	الذكور	الإناث
الأب	الوسط الحسابي	١٠٦,٥٦	١٣٣,٦٨	١٦٢,٤٢
ن = ٢٥	الإنحراف المعياري	١٦٢,٤٢	١٩٦,٣٢	١٠٥,٨٤
الأخت	الوسط الحسابي	٩٣,٨٤	١٦٢,٤٨	١٩,٦٨
ن = ٢٥	الإنحراف المعياري	١٩٨,٤٨	٢٥٦,٥٦	١٢,٤٨
الأخ	الوسط الحسابي	٥٨,٨٠	٩٦,٤٨	١٨,٠٠
ن = ٢٥	الإنحراف المعياري	١٤٤,٩٦	١٩٣,٢	٨,٤٠
الأم	الوسط الحسابي	١٦,٥٦	١٤,٨٨	١٨,٤٨
ن = ٢٥	الإنحراف المعياري	١٢,٧٢	١٢,٤٨	١٢,٢٤
صديق من نفس الجنس	الوسط الحسابي	٧,٩٢	١١,٢٨	٤,٣٢
ن = ٢٥	الإنحراف المعياري	١٢,٧٢	١٦,٨	٢,٤٠
جميع العلاقات	الوسط الحسابي	٥٥,٢	٨٢,٠٨	٢٥,٦٨
ن = ١٢١	الإنحراف المعياري	١٣٦,٨	١٧٨,٥٦	١٣٦,٨

٢ - في أي مناطق الجسم (أين) حدث آخر تلامس بين طالب الجامعة والآخرين؟

تم حساب تكرارات إجابات الطلبة على الاستبيان (شكل الجسم) واتضح أن اكثر منطقة يحدث فيها التلامس هي الكف وبنسبة (٥٦,٢ ٪)، ثم منطقة الوجه بنسبة (١٥,٧ ٪) ثم نصف الجسم الأعلى (وهو يشمل المناطق: ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨) وبنسبة(٩,١ ٪) ، ثم منطقة الأكتاف بنسبة (٧,٤ ٪) ثم الذراع وبنسبة (٥,٨ ٪) ، ثم منطقة أعلى وخلف الرأس (الشعر) وبنسبة(٣,٣ ٪)، ثم منطقة الصدر بنسبة (٢,٥ ٪)، أما منطقتي البطن والظهر فقد جاءتا ضمنا وحصرا مع نصف الجسم الأعلى، أما نصف الجسم الأسفل فيمثل منطقة محرمة لمسيا. والشكل (٢) يتضمن خلاصة هذه النتائج.



الشكل (٢)
نسب مناطق التلامس بين الأشخاص

ولمعرفة دلالة الفرق في تكرارات التلامس بين مناطق الجسم الثلاث عشرة، تم استخدام اختبار مربع كاي لعينة واحدة وكانت القيمة المحسوبة (٤٤٣,٥٤٩) وبمقارنتها بالقيمة الجدولية بدرجة حرية (١٢) اتضح أنها دالة عند مستوى < ٠,٠٠١ وهذا يشير إلى أن مناطق الجسم تختلف معنويا من حيث التلامس.

وحسب متغير الجنس جاءت نتائج عينة الذكور (ن=٦٣) كالآتي: منطقة الكف أولا (٧٤,٦٪) ، ثم منطقة الوجه (١٤,٣٪)، ثم نصف الجسم الأعلى (٤,٧٪)، ثم منطقتا أعلى الرأس والأكتاف بالنسبة نفسها وهي (٢,٢٪)، ولم يحدث تلامس في مناطق: الذراع، الصدر، ونصف الجسم الأسفل. وجاءت نتائج عينة الإناث (ن = ٥٨) فقد كانت نسبها كالآتي: منطقة الكف بنسبة (٣٦,٢٪)، ثم الوجه بنسبة (١٧,٢٪)، ثم نصف الجسم الأعلى بنسبة (١٣,٨٪)، ثم منطقتا الأكتاف والذراع بالنسبة ذاتها وهي (١٠,٢٪)، ثم الصدر بنسبة (٥,٢٪)، ثم أعلى الرأس بنسبة (٣,٤٪).

وهذه النتائج تظهر لنا أن الذكور أكثر إيجازا في التلامس من الإناث وذلك من خلال عدد المناطق القليلة التي حدث فيها التلامس فعلا، وإن ٧٥٪ من تلامسهم يقتصر على الكف في حين أن الإناث ينتشر تلامسهن في أغلب مناطق الجسم، كما أن النسب تتوزع على مختلف المناطق ولا تنحصر بمنطقة واحدة (كما عند الذكور).

من جانب آخر، تم حساب النسب المئوية لإجابات الطلبة في العلاقات الاجتماعية للعينة ككل وللذكور والإناث بشكل منفرد، واتضح أن منطقة أعلى وخلف الرأس اقتصرت على الأب والأم فقط. حيث أن التلامس بين البنت وأبيها حدث في منطقة الرأس، وكذلك بين الشاب وأمه. أما منطقة الصدر فقد اقتصرت على الإناث فقط، مرة مع الأب وأخرى مع الصديقة. والجدول (٧) يبين هذه النتائج بشكل مفصل.

الجدول (٧)

يمثل النسب المئوية لمناطق حدوث التلامس حسب العلاقة الاجتماعية والجنس

العلاقات الاجتماعية		الكف	الوجه	نصف الجسم الأعلى	الأكتاف	الذراع	أعلى الرأس	الصدر
الأب	العينة الكلية	٦١,٩	٩,٥	٩,٨	٥,٩	–	٩,٥	٤,٨
	الذكور	٢٧,٧	١٨,٢	٩,١	–	–	–	–
	الإناث	٥٠	–	–	٢٠	–	٢٠	١٠
الأم	العينة الكلية	٣٦	٢٨	١٦	٨	٤	٨	–
	الذكور	٤٦,١	٣٠,٨	٧,٧	–	–	١٥,٤	–
	الإناث	٢٥	٢٥	٢٥	١٦,٧	٨,٣	–	–
الأخ	العينة الكلية	٦٨	٨	٤	١٢	٨	–	–
	الذكور	٨٤,٦	٧,٧	–	٧,٧	–	–	–
	الإناث	٥٠	٨,٣	٨,٣	١٦,٧	١٦,٧	–	–
الأخت	العينة الكلية	٦٠	١٢	١٢	٤	١٢	–	–
	الذكور	٩٢,٣	–	–	٧,٧	–	–	–
	الإناث	٢٥	٢٥	٢٥	–	٢٥	–	–
صديق من نفس الجنس	العينة الكلية	٥٦	٢٠	٨	٤	٤	–	٨
	الذكور	٧٦,٩	١٥,٤	٧,٧	–	–	–	–
	الإناث	٣٣,٤	٢٥	٨,٣	٨,٣	٨,٣	–	١٦,٧

٣- ما صيغ التلامس (كيف) التى حدثت بين طالب الجامعة والآخرين؟

للتعرف على صيغ التلامس (عناق، تقبيل، مصافحة، مسك، لمس، احتكاك، دفع، ضرب) تم حساب النسب المئوية لأفراد العينة (ن=١٢١)، وجاءت المصافحة بالمرتبة الأولى (٤٥,٥ ٪)، ثم التقبيل (١٨,٢ ٪)، ثم اللمس (١٠,٧ ٪)، ثم العناق (٩,١ ٪)، ثم المسك والضرب بالنسبة ذاتها وكانت (٥,٨ ٪)، ثم الدفع (٣,٣ ٪)، وأخيرا الاحتكاك بنسبة (١,٦ ٪).

وفيما إذا كان هناك فرق جوهرى فى صيغ التلامس، تم تطبيق اختبار مربع كاى لعينة واحدة. وكانت القيمة المحسوبة (١٣٧,٩٣) وبمقارنتها بالقيمة الجدولية بدرجة حرية (٧) اتضح أنها دالة عند مستوى < ٠,٠٠١، وهذا يعنى أن هناك اختلافات جوهرية فى صيغ التلامس التى يستعملها الأفراد.

أما عرض صيغ التلامس حسب متغير الجنس فقد جاء ترتيب نسب عينة الذكور (ن=٦٣) كالآتى: المصافحة (٦٦,٦ ٪) ثم التقبيل (١٧,٤ ٪)، ثم العناق والضرب بنسبة (٤,٨ ٪)، ثم اللمس (٣,٢ ٪)، وأخيرا جاء المسك والدفع بنسبة (١,٦ ٪). وأما عينة الإناث (ن=٥٨) فقد كان ترتيب صيغ التلامس كالآتى: المصافحة (٢٢,٤ ٪)، ثم التقبيل واللمس بالنسبة ذاتها (١٩ ٪)، ثم العناق (١٣,٨ ٪)، ثم المسك (١٠,٣ ٪)، ثم الضرب (٦,٩ ٪)، ثم الدفع (٥,٢ ٪)، وأخيرا الاحتكاك بنسبة (٣,٤ ٪).

وأما صيغ التلامس التى حصلت وفقا للعلاقات الاجتماعية (المبحوث مع الأب، الأم، الأخ، الأخت، صديق من نفس الجنس)، فقد تم حساب النسب المئوية لكل حالة، واتضح أن صيغة الدفع فى التلامس اقتصرت على الأخ، وإن الأب والأم لم يستخدما الضرب مع الذكور. وإن الاحتكاك حدث مع الإناث من جهة الأب والأخ. والنتيجة المهمة هنا والتى لا يمكن إغفالها هى محدودية صيغ التلامس عند الذكور، فمع الأب لم يستخدموا إلا ثلاث صيغ فقط. ومع الأخ والأخت والصديق استخدموا أربع صيغ للتلامس فقط. والجدول (٨) يتضمن خلاصة نتائج التلامس على وفق العلاقات الاجتماعية.

الجدول (٨)

خلاصة نتائج التلامس على وفق العلاقات الاجتماعية

العلاقات الاجتماعية		مصافحة	تقبيل	لمس	عناق	مسك	ضرب	دفع	احتكاك
الأب	العينة الكلية	٥٧,١	١٤,٢	٩,٥	٤,٨	٤,٨	٤,٨	–	٤,٨
	الذكــور	٧٢,٧	١٨,٢	–	٩,١	–	–	–	–
	الإنــاث	٤٠	١٠	٢٠	–	١٠	١٠	–	١٠
الأم	العينة الكلية	٢٨	٣٦	١٦	١٦	–	٤	–	–
	الذكــور	٣٨,٥	٤٦,١	٧,٧	٧,٧	–	–	–	–
	الإنــاث	١٦,٧	٢٥	٢٥	٢٥	–	٨,٣	–	–
الأخ	العينة الكلية	٥٢	٨	٨	٤	٨	٨	١٢	–
	الذكــور	٧٦,٩	٧,٧	–	–	–	٧,٧	٧,٧	–
	الإنــاث	٢٥	٨,٣	١٦,٧	٨,٣	١٦,٧	٨,٣	١٦	–

تابع الجدول (٨)
خلاصة نتائج التلامس على وفق العلاقات الاجتماعية

العلاقات الاجتماعية		مصافحة	تقبيل	لمس	عناق	مسك	ضرب	دفع	احتكاك
الأخت	العينة الكلية	٤٤	١٢	١٢	١٢	١٢	٤	–	٤
	الذكــور	٧٦,٩	–	٧,٧	–	٧,٧	٧,٧	–	–
	الإنـــاث	٨,٣	٢٥	١٦,٧	٢٥	١٦,٧	–	–	٨,٣
صديق من نفس الجنس	العينة الكلية	٤٨	٢٠	٨	٨	٤	١٢	–	–
	الذكــور	٦٩,٢	١٥,٤	–	٧,٧	–	٧,٧	–	–
	الإنـــاث	٢٥	٢٥	١٦,٧	٨,٣	٨,٣	١٦,٧	–	–
النسب الكلية	العينة الكلية	٤٥,٥	١٨,٢	١٠,٧	٩,١	٥,٨	٥,٨	٣,٣	١,٦
	الذكــور	٦٦,٦	١٧,٤	٣,٢	٤,٨	١,٦	٤,٨	١,٦	–
	الإنـــاث	٢٢,٤	١٩	١٩	١٣,٨	١٠,٣	٦,٩	٥,٢	٣,٤

نتائج الهدف الثالث: ما الفرق على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث) فى متى حدث آخر تلامس؟ وأين؟ وكيف؟) ويمكن تفصيل هذا الهدف فى ثلاثة أهداف فرعية، وكالآتى:

١- التعرف على الفرق فى (متى) حدث آخر تلامس بين طالب الجامعة والآخرين على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث) ؟

تم اختبار الفرق فى زمن حدوث آخر تلامس للعلاقات الاجتماعية وفقا لمتغير الجنس باستخدام الاختبار التائى لعينتين مستقلتين، وكانت قيمة ت المحسوبة (٢٤,٤٢) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية بدرجة حرية (١١٩) أتضح أنها دالة معنوياً عند مستوى < ٠,٠٠١ ولصالح الذكور. وهذا يعنى أن الإناث أكثر تلامسا من الذكور. والجدول (٩) يتضمن نتائج الاختبار التائى للهدف الثالث.

الجدول (٩)
يبين الاختبار التائى للفرق بين الذكور والإناث فى حدوث آخر تلامس

الجنس	د. ح	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة ت المحسوبة	الاحتمال
ذكور	١١٩	٨٢,٠٥	١٧٨,٥٦	٢٤,٤٢	< ٠,٠٠١
إناث		٢٥,٦٨	١٣٦,٨٠		

كما تم اختبار الفرق فى زمن حدوث آخر تلامس بين طالب الجامعة والآخرين للعلاقات الاجتماعية منفردة وفقا لمتغير الجنس، باستخدام الاختبار التائى لعينتين مستقلتين أيضاً، وكانت جميع النتائج دالة لصالح الذكور، وهذا يعنى أن الإناث أكثر تلامسا من الذكور مع الصديقة، الأم، الأخ، الأخت، والأب، وقد لخصت نتائج اختبارات للعلاقات الاجتماعية فى الجدول (١٠).

الجدول (١٠)

يبين الاختبارات التائية للفرق بين الذكور والإناث فى حدوث آخر تلامس مع الآخرين

العلاقات الاجتماعية	الجنس	د. ح	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة ت المحسوبة	الاحتمال
صديق من نفس الجنس	ذكور	٢٣	١١,٢٨	١٦,٨٠	٥,٣١	> ٠,٠٠١
	إناث		٤,٣٢	٢,٤٠		
الأم	ذكور	٢٣	١٤,٨٨	١٢,٤٨	٢,٤٦	> ٠,٠٥
	إناث		١٨,٤٨	١٢,٢٤		
الأخ	ذكور	٢٣	٩٦,٤٨	١٩٣,٢	١٨,٤٢	> ٠,٠٠١
	إناث		١٨,٠٠	٨,٤٠		
الأخت	ذكور	٢٣	١٦٢,٤٨	٢٥٦,٥٦	٢٩,٠١	> ٠,٠٠١
	إناث		١٩,٦٨	١٢,٤٨		
الأب	ذكور	١٩	١٣٣,٦٨	١٩٦,٣٣	١٠,٣	> ٠,٠٠١
	إناث		٧٦,٨٠	١٠٥,٨٤		

٢ - التعرف على الفرق فى مناطق الجسم (أين؟) التى حدث فيها آخر تلامس بين طالب الجامعة والآخرين على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث).

تم اختبار الفرق فى مناطق حدوث التلامس لطالب الجامعة مع الآخرين بين الذكور والإناث باستخدام اختبار مربع كاى (٢×٥) وللمناطق التى حدث فيها التلامس أصلا (وهى: الكف، الوجه، نصف الجسم الأعلى، الأكتاف، الذراع، أعلى وخلف الرأس، الصدر، كما تم دمج منطقة الأكتاف مع الصدر ومنطقة الذراع مع الرأس (وذلك بعد استبعاد المناطق التى اتضح فى الهدف الأول أنها محرمة أى لم يحدث فيها تلامس)، واتضح أن قيمة كاى المحسوبة دالة عند مستوى < ٠,٠٠١ وهذا يشير إلى أن مناطق الجسم تختلف جوهريا من حيث التلامس بين الذكور والإناث. والجدول (١١) يتضمن نتائج اختبار مربع كاى.

الجدول (١١)

نتائج اختبار مربع كاى لمناطق الجسم

مناطق الجسم	الكف	الوجه	نصف الجسم الأعلى	الأكتاف والصدر	الرأس والذراع	قيمة كاى المحسوبة	الاحتمال
ذكور	٤٧	٩	٣	٢	٢	٢١,٦	> ٠,٠٠١
إناث	٢١	١٠	٨	١٠	٩		

٣- التعرف على صيغ التلامس (كيف؟) التى حدثت بين طالب الجامعة والآخرين على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث).

لغرض اختبار الفرق بين الذكور والإناث فى صيغ التلامس (المصافحة، التقبيل، اللمس، العناق، وتم دمج المسك مع الضرب مع الدفع مع الاحتكاك فى خلية واحدة)، تم استخدام اختبار مربع كاى (٢×٥)، وتبين أن قيمة كاى المحسوبة دالة عند مستوى < ٠,٠٠١ وهذا

يعنى أن ثمة اختلافا جوهريا فى استعمال صيغ التلامس بين الذكور والإناث. والجدول (١٢) يتضمن خلاصة نتائج اختبار مربع كاى.

جدول (١٢)

يبين نتائج اختبار مربع كاى لصيغ التلامس

صيغ التلامس	مصافحة	التقبيل	اللمس	العناق	المسك/ التربيت/ الدفع/ الاحتكاك	قيمة كاى المحسوبة	الاحتمال
ذكور	٤٢	١١	٢	٣	٥	٢٨,٧٢	<٠,٠٠١٥
إناث	١٣	١١	١١	٨	١٥		

مناقشة النتائج:

لا نريد القول انه كان من المتوقع أن يكون المجال الشخصى (التقاربية) لطالب الجامعة ضيقا، حيث أن النتيجة تتفق مع معظم أدبيات علم النفس Lindgran) 1987) (Secord & Backman, 1974) وربما ذلك يرجع لتضافر عدة عوامل ثقافية وحضارية، فكل من حضارة البحر المتوسط والحضارة الشرقية والحضارة الإسلامية والحضارة العربية كلها تؤكد على أهمية التقارب والتلامس. فالمسلمون فى الصلاة يؤكدون على وجوب تلامس المصلى مع الذين يقفون إلى يمينه وإلى شماله. كما أن جلسات السمر والسهر وبرغم كبر حجم المكان (الفضاء أو الغرفة) فإن المتسامرين لا يحلو لهم الكلام إلا عندما تتلامس أكتافهم. فهم يتركون الفراغ ليتجمعوا فى مساحة ضيقة، عندها سوف يشعرون بالراحة أثناء تفاعلهم واتصالهم. وربما يدخل فى ذلك عنصر المسالمة، حيث تشير أدبيات علم النفس إلى أن الأشخاص العدوانيين يكون مجالهم الشخصى أوسع من الأشخاص المسالمين.

وأن يكون المجال الشخصى للمرأة - فى هذا البحث - أوسع من الرجل، فذلك ناتج عن العوامل الثقافية والحضارية. حيث تجد الإناث الكثير من الحرج عند الاقتراب من الآخرين - وخصوصا الجنس الآخر - أثناء الاتصال. ولذلك وفى عدد من المدن العربية والبعيدة عن العاصمة - طبرق مثلا - نجد - وحتى الآن - طلبة السنة الرابعة فى الجامعة يجلس الذكور منفصلين عن الإناث، وهذا الكلام يصدق على الدول العربية الأخرى العراق ودول الخليج واليمن ..... الخ. كما أن الفتاة تخشى عندما تقترب كثيرا من الذكور أن يساء تفسير هذا السلوك، مما يعزز قيمة الابتعاد لديها. وهذا الكلام يصدق ويفسر أيضا سبب ضيق المجال الشخصى لدى الذكور، وضعيفة فيما بين الإناث أيضا.

وينفرد البحث الحالى فى أنه ميز فى المجال الشخصى ما بين الجهات. حيث أن الأفراد عندما يقابلون الآخرين من جهة الأمام فإنهم يتركون مسافة أكبر مما لو قابلوهم من جهة اليمين أو جهة اليسار. وقد يرجع ذلك - فى رأى الباحثين - لعدة أسباب. أولها: أن شخصية الإنسان وكيانه وهيبته كلها تتجسد بالمنظر الأمامى له، وربما الاتصال من إحدى الجهتين يجنبنا نظرات الآخر المباشرة، وبالوقت نفسه يعطينا حرية النظر إلى أكثر من جهة دون إحراج. والسبب الثانى: هو جهة الأمام تحتم (تفرض) وجود مسافة كافية (ترتاح) فيها العين بالنظر، فكلما ضاقت المسافة كلما نشعر بعدم الراحة فى حاسة الإبصار. والسبب الثالث: هو أننا عادة ما نتصل بالغرباء من الجهات. ففى المحاضرات - الطلبة مع بعضهم - وفى دور السينما وفى الملاعب الرياضية - المتفرجين - وفى كل وسائط النقل نجلس بجانب الغرباء وليس أمامهم، وفى

حالة وجود خيارات للجلوس مع الآخر من جهة الأمام أو الجانب. وهذا الخيار موجود في القطارات. فإن معظم الأشخاص لا يفضلون الجلوس مع الآخرين وجها لوجه. وهذا ما يحدث أيضا في المصاعد الكهربائية. حيث أن جميع من في المصعد يتجنب النظر إلى الآخر ويكتفي بالوقوف إلى جانبه.

كما أن نتائج هذه الدراسة في المسافات بين الأشخاص أثناء المحادثة جاءت مختلفة مع دراسة ويلس (١٩٦٦) حيث أن المسافات فيها طبقت على عينة أمريكية، و من المعروف أن الأمريكان. وكما يقولون عن أنفسهم. لديهم قيمة العزلة والانفرادية بعكس عينة البحث الحالي والتي هي عربية، حيث أن العرب لديهم قيمة التقارب والاجتماعية.

وعندما جاءت نتيجة الهدف الثاني في أن الصديق من الجنس نفسه هو اكثر من يحدث معه تلامس، وفي هذا إشارة واضحة جدا إلى تفضيل الصديق على أفراد العائلة من حيث التلامس، بعبارة أخرى، يمثل الصديق هدفا مناسبا للتلامس، لأننا نرى الصديق على فترات متقطعة فأننا مضطرين لملامسته بعكس ما يحدث مع أفراد الأسرة . باستثناء الأم طبعا . فنحن لسنا مضطرين لملامستهم، فنحن دائما معهم نقاسمهم السكن والطعام والشراب وربما حتى الملابس دون أن يحدث التلامس، وهذا ما حدث مع الأخ والأخت في نتيجة البحث الحالي. والأب يمثل رب الأسرة، أكبرها سناً، أكثرها احتراماً، مما يجعل الاقتراب منه وملامسته أمر لا يخلو من الصعوبة والإحراج، فالشباب . وخصوصا المراهقون. يتجنبون ملامسة الأب إلا عندما يكونون مضطرين وعندها يشعرون ببعض الإحراج، بل أن بعضهم لا يأكل مع أبيه في نفس الماعون. أما الأم فهي إشارة ورمز للدفء والحنان وهي الفرد الوحيد في الأسرة الذي يتفق كل أفراد الأسرة على حبه والتقرب منه، ويظل حضن الأم المهد الأول والدائم للإنسان ويظل الإنسان يتذكره ويشتاق إليه عبر مراحل حياته. بقي أن نشير إلى علاقة الأخ بالأخت فهذه العلاقة فيها . ومن وجهة نظرنا . الكثير من التناقض فالأخ يحب أخته ويخاف عليها، ويتمنى لها النجاح والتوفيق، ولكن وبالوقت نفسه، فإنه يبتعد عنها نفسيا وجسميا، فهو لا يتدخل في أي من أمورها الخاصة، وهو لا يخرج معها لنزهة أو لتسوق، كما أنه يبتعد عنها جسميا ونادرا ما يقوم بملامستها، بل أحد أفراد العينة أجاب أنه وطيلة حياته لم يلامس أيا من أخواته، وأجاب آخر أنه تلامس آخر مرة مع أخته منذ أكثر من سنة . استبعدت هاتان الاستمارتان من التحليل الإحصائي..

وكان الكف من أكثر مناطق الجسم تلامسا، ثم الوجه، ثم نصف الجسم الأعلى، ثم الأكتاف، ويقابلها في صيغ التلامس المصافحة، ثم التقبيل، ثم اللمس، ثم العناق. أي أن التلامس هنا يحدث بمصافحة الأيدي، والتقبيل في الوجه ولمس الأكتاف والعناق بنصف الجسم الأعلى، إذن يبدو أن هذه هي مناطق التلامس وصيغه الشائعة في مجتمعنا. وإذا ترك نصف الجسم الأسفل فهذا تماشيا مع أخلاق هذا المجتمع وأعرافه ودينه.

كما ظهر أن الذكور أقل من الإناث في مناطق حدوث التلامس وفي صيغ التلامس. وهو ما أشرنا إليه بأن الذكور أكثر إيجازا في التلامس، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الإناث أكثر مهارة من الذكور في الاتصال غير اللفظي . وقد يكون إلى جانب الاتصال اللفظي . وأكثر مرونة في الانتقال ما بين المواقف عبر قنوات الاتصال المختلفة.

المراجع العربية

١ ـ إبراهيم، عبد الستار (١٩٨٨). علم النفس الإكلينيكي، الرياض: دار المريخ.

٢ ـ أحمد، يحيى على (١٩٩٤). المسافة ودورها فى الاتصال اللغوى، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ٤٩، ٢٢ـ ٧٠.

٣ ـ دافيدوف، لندال (١٩٩٢). مدخل علم النفس، ترجمة: سيد الطواب وآخرون، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

٤ ـ روبن، برلت (١٩٩١). الاتصال والسلوك الإنسانى، ترجمة نخبة من أعضاء قسم وسائل وتكنولوجيا التعلم بجامعة الملك سعود، الرياض: معهد الإدارة العامة.

٥ ـ روث، جون (١٩٩٣). إشكاليات علم النفس وتطوره، فى: امسلى، جوردن وآخرون. اتجاهات علم النفس المعاصر. ترجمة: عبد الله محمد عريف. بنغازى: جامعة قار يونس.

٦ ـ مايرز، أن (١٩٩٠). علم النفس التجريبى. ترجمة خليل البياتى، بغداد: جامعة بغداد.

٧ ـ المنيزل، عبدالله فلاح (٢٠٠٠). الإحصاء الاستدلالى وتطبيقاته فى الحاسوب باستخدام الرزم الإحصائية EPSS، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

٨ ـ ناصر، يونس (١٩٩٦). التفاعل الصفى، الدورة التدريبية لمسئولى تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى وزارات التربية والتعليم فى البلاد العربية (طرابلس/ ليبيا ٢١-٣١ أكتوبر ١٩٩٥).

المراجع الأجنبية

9- **Andersen, P.A., (1992).** Excessive Intimacy: An Account Analysis of Behaviors, Cognitive Schemata, Affect, and Relational Outcomes. Paper Presented at the International Conference on Personal Relationships (6th, Orono,Me, July 1992).

10- **Arnold, G. B.(1990).** The Teacher and Nonverbal Communication. Political Science Teacher, V.3, N .3, P.13-40 Sum.

11- **Banbury, M.M.& Hebert, C.R., (1992).** Do You See what I Mean? Body language in classroom Interactions. Teaching Exceptional Children, (V, 24, N.2, P. 34-38 Win).

12- **Brodin, J.(1990).** Communication in Profoundly Mentally Retarded Multiply Handicapped Children. Paper Presented at the International ISAAC Conference on Augmentative and Alternative Communication (4th, Stockholm, Sweden, August 12-16, 1990).

13- **Burgoon, J. K. & Others, (1992).** Interpretations, Evaluations, and Consequences of Interpersonal Touch. Human Communication Research, V.19,N.2,P.237-63, Dec.

14- **Cordeau, M. A. (1993).** The Effects of A Workshop on Touch on Nursing Students Knowledge, Attitude, and Behavioral Intention. Southern Connecticut State University. Degree :MSN, DAI-B 54/09, P4944, Mar 1994.

15. **Ellis, M.E.(1992).** Perceived Proxemic Distance and Instructional Video Conferencing: Impact on Student Performance and Attitude. Paper Presented at the International Communication Association (42nd, Miami, FL, May, 20-25, 1992).

16- **George, R.L.& Cristiani, T.L. (1995).** Counseling: theory and practice, 4th.Ed., Massachusetts; Allyn and Bacon.

17- **Gotch, D. and Brydges, M. (1990).** Effective Teaching in the Multi - Cultural Classroom. Report of A Panel Presentation for the Community College League of California (Los Angeles. CA, November 18,1990).

18- **Griffin, M.A. (1993).** Say it Like You Mean It. School Business Affairs (V.59, N.9,p.15-19 Sep).

19- **Griffin, M.A. and McGahee, D. (1995).** Watch What You_re Saying When You_re Not Talking. School Business Affairs. V.61, N.10, P.46-49 Oct.

20- **Kung, D. (1997).** Nonverbal Communication. [Online]. Available: [2001, April, 14].

21- **Lindgren, H.C. (1978).** An Introduction to Social Psychology, 2nd ed. John Wiley & Sons. New York.

22- **McDaniel, E. R. (1993).** Japanese Nonverbal Communication: A Review and Critique of Literature. Paper Presented at the Annual Meeting of the Speech communication Association (79th, Miami Beach, FL, November 18-21, 1993).

23- **Neill, S.R. (1991).** Children's Responses to Touch: A Questionnaire Study. British Educational Research Journal. V.17,N.2,P.149-63.

24- **Olshansky, E. (1994).** Nonverbal Communication in Italian - Canadian Infants at (9) and (15) Months, York University (Canada). Degree: MA, MAI 33/02, P.666, Apr 1995.

25- **O'Mara, J. (1990).** Reach Outland Touch Someone : Tactile Communication in Selected Puerto Rican Novels. Paper Presented at the Annual Meeting of the Eastern Communication Association (81st, philadelphia, PA, April 19-22,1990).

26- **Secord, P.F. & Backman, C.W. (1974).** Social Psychology, 2nd ed. McGraw-Hill, New York.

27- **Sensenbaugh, R. (1995).** How Effective Communication Can Enhance Teaching at the College Level. [Online]. Available: [2001, April, 14]. 26- .

28- **Simmons, C.N. (1992).** An Investigation of the Attitude of Educators Concerning Teacher Nonverbal Communication Skills in Relation to Classroom Management, Stephen F. Austin State University, Degree: MED, MAI 31/01, P.63, Spring 1993.

الفروق الثقافية في الذكـــاء

د. محمد إبراهيم جودة هلال
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية ببنها ـ جامعة الزقازيق

مقدمة

لقد كان فهم طبيعة الذكاء البشرى، وابتكار طرق لتقييمه يمثلان مشكلات محورية فى علم النفس منذ بدايته، ومع أن المقياس الأول للذكاء ابتكره عالم النفس الفرنسى بينيه (Binet)، ومع أن عالم النفس الألمانى شتيرن Stern هو الذى قام ببعض أفضل الأعمال المبكرة فى علم النفس الفارق، فإن الباحثين البريطانيين والأمريكيين هم الذين أتوا بسرعة للسيطرة على هذا الميدان.

ثم قام عدة باحثين بالولايات المتحدة وعلى رأسهم تيرمان Terman بترجمة وتطبيق هذا المقياس، وفى انجلترا قام بيرت Burt بمجهود مماثل، كما تقدم سبيرمان Spearman بنظرية عن الذكاء ذات عاملين (عام، خاص)، ولم يقتنع ثورندايك Thorndike بهذا، إذ اعتقد بأن هناك قدرات مستقلة كثيرة وليست قدرة عامة، واستمر الخلاف طوال الجيلين التاليين، ففى أمريكا أخذ كيلى Kelley موقع ثورندايك وتلاه ثيرستون Thurstone وأخيراً جيلفورد Guilford، وفى انجلترا تقدم بيرت وتلاه فيرنون Vernon، الذى دفع بنظرية سبيرمان إلى الامام مع إجراء تعديلات عليها لتشمل عوامل أخرى ثم قام بترتيبها فى تسلسل هرمى، مسيطر عليه العامل "g" ثم جاءت نظرية كاتل Cattel محتوية على كلتا النظريتين، البريطانية ذات التسلسل الهرمى، والأمريكية المتعددة العوامل، وكانت نظريته شبه هرمية، ذات عاملين عامين عند القمة وهما الذكاء السائل (GF) والذكاء المتبلر G) C)، ثم اختلفت الصياغات الحديثة لنظرية القدرات السائلة والمتبلرة بعض الشئ، حيث أكد هورن Horn ١٩٨٥، بأنه قد حدد هوية عشرة عوامل كهذه، ونتيجة للثورة المعرفية فى علم النفس، واستئصال النزعة السلوكية كنزعةإدراكية، بدأ التحول من السمة إلى العملية وتركز الإهتمام أكثر بعمليات التفكير الذكى، كما جدّ واضعوا النظريات المعرفية التوجه Cognitively oriented theories فى فهم أبنية القدرة، من خلال ربط الأداء فى اختبارات القدرة بالأداء فى المهام المصممة لقياس العمليات المعرفية. (١٢-٢٩١٨)*. ونتيجة لذلك فقد ظهر العديد من النظريات المعرفية فى الذكاء والتى من أهمها، النظرية الثلاثية Trairchic Theory لستيرنبرج Sternberg، والنموذج الرباعى لفؤاد أبو حطب*، ونظرية جاردنر Gardner .

ونظراً لأن العوالم التى تعيش فيها المجتمعات المختلفة عوالم متميزة، وليست مجرد نفس العالم بمعان مختلفة (١٦-٤٩٧) ومن المعروف أن فروق الأداء بين الشعوب يمكن أن تنشأ من القابلية المحدودة للقياس لمواقف الإثارة والموضوعات، فقد تحول البحث فى علم النفس المعرفى إلى سلسلة من الموضوعات المشبعة بالثقافة، وإيجاد طريقة لتوثيق وتثبيت حقيقة الفروق الجماعية فى الأداء المعرفى (١٦-٤٩٨) وفهم الإختلاف فى النواحى العقلية ولأن الثقافة تتحكم فى تكرار وقوع الأحداث، وتملى الوقت الذى ينقضى فى أداء بعض المهام، وتتحكم فى مستوى صعوبتها فى مختلف البيئات، ولأن الثقافة نظام معرفى منسق فى تصورات جماعية، وشكل فرعى من أشكال العقل، فقد ظهرت الدراسات عبر الثقافية فى الذكاء والتى تهتم فى المقام الأول بقياس الفروق بين الشعوب، وتهتم فى المقام الثانى بتفسير أسباب تلك الفروق .

ولكن تعترض هذه الدراسات كثير من الصعوبات المنهجية، فمن الصعب أن تحدد خصائص الثقافات، وأن نحصل على عينات ممثلة، بالإضافة إلى مشكلة الإختبارات التى تبنى فى إطار ثقافة فرعية معينة (٤-٥٧٦)، كذلك قيود نظريات الذكاء، التى يفترض أن تنطبق على الجميع فى كل مكان وهى ليست كذلك، وقد يكون من المفيد لو أن هناك رأياً إفريقياً عن الذكاء ورأياً

* يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع والرقم الثانى إلى رقم الصفحة بذات المرجع.

* هو أحد الباحثين الثلاثة الذين كرسوا معظم بحوثهم وجهدهم لهذا الميدان (٢-٢٦٩).

امريكا شماليا، وأمريكا جنوبيا - مثلاً. ولكن هذا لايوجد، مما يضع الباحث الذى يحاول دراسة الذكاء فى الثقافات المختلفة فى مأزق يحاول أن يتغلب عليه (١٧-٦١) وهذا ما سوف يحاول الباحث - قدر استطاعته - توضيحه .

تحديد المصطلحات :

١- الذكاء Intelligence

وهو المستوى الذى يستطيع به الفرد الاستجابة للمهام العقلية بدقة. ونظرا لاتساع مدى المهام التى لها مكون عقلى، فمن غير المحتمل أن تشكل نفس المهارة وبدقة الأساس لها جميعا. وبدرجة متساوية. ومن غير المحتمل أن نوعاً مختلفا من الذكاء يكون مطلوبا لكل مهمة مختلفة. على حدة. الا ان الباحثين قد طالبوا بكلا الطرفين، ومن الناحية العملية طالبوا بكل تعديل يقع بينهما . (١١-٥٩). كما يعتبر القدرة العقلية الفطرية الشاملة، وهو وراثى أو فطرى على أقل تقدير، لايرجع للتعليم أو التدريب، وهو عقلى وليس انفعاليا أو خلقيا، ولايتأثر بالمثابرة أو الحماس، وهو عام وليس خاصاً، بمعنى أنه ليس قاصراً على أى نوع معين من العمل، ولكنه يدخل فى كل ما نفعله أو نقوله أو نفكر فيه. ومن بين كل قدراتنا العقلية، فانه الأعم (٩-٥٥).

٢- الفروق الثقافية : Cultural Differences

تنشأ عن الفروق فى التنشئة وفى الفرص التربوية وفى المهارات المكتسبة وفى مفاهيم كل جماعة (٦-٣٩٢)، وتهتم الدراسات عبر الثقافية بالدراسات التجريبية لأعضاء الجماعات الثقافية المتعددة مع الخبرة بتحديد هويتها التى تمكننا من إمكانية التنبؤ بالمتشابهات والمختلفات الدالة فى السلوك . (١٠-٢٧٤) .

النظريات المستخدمة فى البحوث عبر الثقافية:

تعتمد البحوث عبر الثقافية على نوعين عامين، يمثلان نوعى نظريات الذكاء وهما :

أولاً- النظريات الصريحة Explicit theories

وهى الأكثر انتشارا فى المجتمع العلمى، ويعّرفها سترنبرج وآخرون بأنها أبنية عقلية لعلماء النفس أو العلماء الآخرين، تُبنى عليها بيانات يتم جمعها من أفراد يؤدون مهاماً يفترض أن تقيس الأداء الذكى وعندما يشير علماء النفس الى نظريات فإنهم يشيرون الى النظريات الصريحة، وبشكل عام، كان هدف بحوث النظريات عبر الثقافية الصريحة محاولة تقييم أنماط القدرات العقلية التى تظهر فى بيئات ثقافية مختلفة. وهنا يتم معاملة عضوية الجماعة كمتغير مستقل وتعامل نتائج اختبارات القدرات المعرفية كمتغيرات تابعة، ومعظم تلك البحوث يتبع قانون التمايز الثقافى Cultural differentiation والذى يقرر أن العوامل الثقافية تحدد ما يجب تعلمه وفى أى عمر، ونتيجة لذلك تؤدى البيئات الثقافية المختلفة إلى ظهور أنماط مختلفة للقدرة (١٥-٢٤٩) . وقد عرض الباحث فى هذا الإطار لنظرية سترنبرج ١٩٨٨ من منظور عبر- ثقافى حيث تعتبر من الدراسات الرائدة فى هذا المجال .

ثانياً- النظريات الضمنية Implicit theories

وهى تضم عدداً أقل من الدراسات وتشمل النماذج اليومية، أو المفاهيم الشعبية، وهى النظريات غير الرسمية التى يعتنقها الناس فيما يتعلق بطبيعة الذكاء. ولاتضم بياناتها نتائج اختبارات معرفية، ولكنها تضم أفكار الناس العامة عن الذكاء، وغالبا ما يكون ذلك فى شكل تعريفات، وقوائم خواص تنطبق على الشخص الذكى، ومرادفات

الذكاء وغير ذلك، وهى تحتاج للإكتشاف لا للإختراع لانها موجودة بالفعل، وتشكل أساس التقييمات اليومية للذكاء . (١٥-٢٤٩).

وتنقسم هذه النظريات إلى ثقافات فردية وثقافات جماعية، فالثقافات الجماعية تشمل أفريقيا، وآسيا وأمريكا اللاتينية، أما الثقافات الفردية فتشمل بلدان أوربا الغربية، وكندا، واستراليا والولايات المتحده الأمريكية والدراسات التى يعرضها الباحث فى هذا الإطار هى: زيدنر Zeidner ١٩٩٠، وباتريشيا وإيلينا Patricia & Elena ١٩٩٤، ونيفو Nevo وعبد المجيد ١٩٩٥.

وكلما تجمعت بيانات من الدراسات عبر الثقافية العديدة والتى تتضمن نظريات صريحة وضمنية على السواء، فإن الأفكار المتعلقة بالذكاء والتى تعتنقها الجماعات الثقافية المختلفة، تختلف اختلافا جوهريا عن المفاهيم التحليلية المجردة والتى سرعان ما تسود فى المجتمعات الغربية (١٥: ٢٤٩).

وفى هذا الإطار عرض الباحث دراسة لاين Lynn ١٩٩٥م

كما عرض الباحث الإطار الذى عرضه إرفين Irvine ١٩٨٤ ويعرض فيه لخمسة مفاهيم مختلفة لكيفية النظر إلى الذكاء عبر الثقافات*.

أولا ـ الدراسات التى استخدمت النظريات الصريحة:

أ ـ نظرة ثلاثية للذكاء من منظور عبر ثقافى(١٧):

النظرية الثلاثية لسترنبرج Sternberg's Triarchic Theory

* انظر ملحق رقم (١) وملحق رقم (٢)

وتعتبر أهم وأشمل نظرية فى هذا المجال حتى الآن، حيث تراعى البيئة وتجهيز المعلومات، والخبرة والتفاعل بين المكونات الخارجية والداخلية للمعرفة (١٢-٢١٠) وربما يتفق المتخصصون فى علم النفس على أن الاستدلال وحل المشكلات من المكونات الهامة للذكاء الإنسانى، ويعتبر سترنبرج من أشهر وأبرز أبناء الجيل الجديد من علماء النفس المعرفيين الذين تناولوا موضوع الذكاء الإنسانى (١-٧٢٩).

وسوف يتناول الباحث هذه النظرية من خلال إطارها الثقافى، موضحا كيفية معالجة هذه النظرية للفروق الثقافية فى الذكاء، وهى قائمة أيضا على النموذج الرابع* فيما يتعلق بالعلاقة بين الذكاء والثقافة، وتتكون من ثلاث نظريات فرعية مرتبطة ارتباطا وثيقا وهى:

أ ـ الذكاء السياقى Contextual

ب ـ الذكاء المكوناتى Componential

جـ ـ الذكاء الخبرى Experiential

ويعرف الذكاء بأنه النشاط العقلى الكامن وراء التكيف الهادف، مع تشكيل واختيار البيئات الواقعية الملائمة لحياة الفرد .

أ ـ النظرية الفرعية للسياق: والتى تربط الذكاء بالعالم الخارجى للفرد .

١- البيئات الواقعية الملائمة للحياة

Life-relevant real-world environments

يقتصر تعريف الذكاء على النشاط العقلى الكامن وراء البيئات الملائمة لحياة الفرد، فاختبارات الذكاء تبدو جيدة

* انظر ملحق رقم (١) وملحق رقم (٢)

التكيف فى شمال أمريكا إذا كان الهدف هو التنبؤ بالصفوف المدرسية، ولكنها لاتتنبأ جيدا إذا كان الهدف هو أداء العمل، حيث أن الفرد يقضى معظم حياته فى العمل وليس فى المدرسة . كما لايجب أن يقاس الذكاء على أساس القدرات غير الملائمة للحياة ـ ففى نظرية جاردنر ١٩٨٣ ومن بين جوانبها المتعددة ـ الذكاء الموسيقى ـ وهناك بعض الثقافات التى تحرم الموسيقى ـ فهل يمكن اعتبار القدرة الموسيقيه ذكاء فى تلك الثقافة، النظرية الثلاثية يمكن أن تقول «لا» .

ومن جهة أخرى ـ قد يوجد داخل تلك الثقافة قدرات ملائمة للتكيف هناك، ولكن تلك القدرات ليست ملائمة فى ثقافتنا ـ فعلى سبيل المثال المهارة الحركية الدقيقة مثل (لضم الإبرة) والأنشطة المماثلة ضرورية للبقاء فى ثقافة معينة ـ أما فى ثقافة اليوم وفى الولايات المتحدة يستطيع الفرد أن يعيش جيدا بدون هذه القدرة .

ويؤكد سترنبرج على أن الذكاء ليس مرادفاً للقدرات العقلية ولكنه يشمل فقط تلك المجموعات من القدرات العقلية الملائمة فى بيئة معيشة الأفراد فى زمان ومكان معينين، ويمكن أن تتغير عبد الزمان والمكان، كما تتغير بيئات معيشة الأفراد .

كما يؤكد على أهمية التمييز بين المعالجة العقلية والسلوك خاصة فى البحوث عبر الثقافية المتعلقة بالذكاء، فمثلا – إذا أراد أحد الحكم على شعب الـ : كيبيل Kpelle بسلوكهم؛ فقد يبدون غير أذكياء على الأسس الغربية، حيث تختلف المعايير البيئية للسلوك، والفرق هنا لايعكس قدرة مختلفة للمعالجة العقلية، فالسلوكيات التى تعتبر ذكية فى ثقافة ما، يمكن أن تعتبر غير ذكية فى ثقافة أخرى والعكس صحيح. وإذا نظرنا إلى السلوك فإن الذكاء سوف يبدو خاصاً بالثقافة .

٢ - التكيف : Adaptation :

يرى سترنبرج أن ما يشكل سلوكا تكيفيا فى ثقافة ما لايشكل بالضرورة سلوكا تكيفيا فى ثقافة أخرى ـ وثمة مثال هام للعلاقة بين نتائج المهام المعرفية ومهارات البقاء، حيث وجد أن الأفراد فى المجتمعات الفقيرة الباحثة عن الطعام (مثل الصيد البرى وصيد السمك) يكونون أفضل فى القدرات المكانية والتمايز المعرفى من أفراد المجتمعات الغنية. والمطلوب من أجل التكيف يختلف بوضوح عبر الثقافات، والثقافات المختلفة تميل إلى تطوير مهارات معرفية مختلفة بين أعضائها، حيث وجد أن مواليد شعب الباجندا Baganda أفضل من المواليد الغربيين فى المهارات الحس حركية، ولفهم التفاعل بين التكيف والبيئة الثقافية، يجب أن نتخطى المؤشرات المعرفية الصارمة، ونلاحظ الطريقة التى تعمل بها الجوانب غير المعرفية الأخرى للثقافة، وهذا ما توصل إليه سنها Sinha (١٩٨٣) من الدراسة التى أجراها على الهنود، حيث وجد اختلافاً واضحاً فى نوع الإستجابة، وفروقا فى الكياسة Courtesy، وإن هناك فجوة ثقافية Cultural- Gap فى بعض المناطق الريفية، كما فشل الاتصال بين الممتحن والطالب.. وهذا ما أكده كاكار Kakar من أن الهنود يجيبون بإجابات غير مؤكدة بنسبة خمسة أضعاف اليابانيين. من هذا يتضح أنه لفهم الذكاء فى ثقافة أو ثقافة فرعية معينة يتعين على المرء أن يفهمه فى ضوء المطالب التكيفية لتلك الثقافة أو للثقافة الفرعية .

٣ ـ التشكيل والاختيار Shaping and Selection

يستخدم التشكيل والاختيار متحدين مع التكيف لمضاعفة تلاؤم الأفراد مع بيئاتهم، وفى الغالب يتم استخدام التشكيل والاختيار عندما يفشل التكيف ـ فقد تتعرض ثقافات كثيرة للاستنزاف الفكرى brain drain حيث يرحل أعضاؤها القادرون للبلاد الأكثر تقدما، ومن الواضح أن ميزة الفرد هنا يمكن أن تختلف عن ميزة الجماعة التى تخسر أكثر وأكثر. وثمة مثال بارز فى حياة الناس يتمثل فى اختيار شريك الحياة، ففى كثير من الثقافات يسمح بالاختيار الحر نسبيا لشريك الحياة، وقد يبدو هذا بعيدا عن مجال الذكاء، ولكن آثار اختيار شريك الحياة على حياة الفرد يحتمل أن تكون عميقة مما يؤثر على كل شئ فى حياة الفرد اليومية لدرجة أنه يمتد إلى الأطفال وإلى مستوى الإنجاز فى عمل الفرد، ولذلك فقد يبدو الاختيار الزواجى بمثابة اختبار ذكاء أفضل من مسائل المتتاليات العددية أو التشابه .

- ب ـ النظرية الفرعية المكوناتية :

The Componential Subtheory:

والتى تربط الذكاء بالعالم الداخلى للفرد وتقرر ماهية الآليات العقلية التى تؤثر فى البيئة وتتأثر بها ولايمكن فهم الذكاء فهما جيداً فى ضوء بيئته فقط أكثر من فهمه خارج بيئاته كلية كما تحدد العالم العقلى الذى يتداخل مع البيئات، والوحدة العقلية الأساسية للتحليل فيها هى تجهيز المعلومات، وهى عملية معلوماتية أساسية تحول المدخلات الحسية إلى تصورات ادراكية أو تحول التصورات الحسية إلى مخرجات حركية، وتصنف النظرية التكوينية إلى ثلاثة أجزاء هى :

١ – ما وراء المكونات Metacomponents

٢ – مكونات الأداء Performance Components

٣ – مكونات اكتساب المعرفة Knowledge- acquisition Components

ويناقش من خلال هذه النظرية الفرعية اختبارات الذكاء، ويذكر أن هناك مهمتين تستخدمان عادة فى اختبارات الذكاء وهما المتشابهات والاستيعاب القرائى، وهاتان المهمتان ومهام أخرى مثلهما مشبعة بالذكاء بدرجة عالية يتساءل ـ هل هذه المهام ـ كما تنفذ فى الاختبارات ـ تقيس الذكاء فى كل الثقافات، وبنفس الدرجة؟، وهو يؤكد أن ما تقيسه هاتان المهمتان داخل الثقافة الجاهلة أو شبه الجاهلة أو بين أفراد داخل ثقافات متعلمة، وهم ليسوا متعلمين، وحتى داخل الثقافة ذات التعليم العالى، سوف يعتمد على مستوى كل فرد، كما يعتمد على مستوى أصحاب المفردات الهزيلة الذين لايفهمون حتى معانى الكلمات التى يفترض ان يبنى تفكيرهم عليها. كما يعترض على استخدام الأشكال الهندسية ويؤكد أنها عرضة للتحيز داخل الثقافات، وأن الثقافة التى لاتعرف الهندسة المستوية سوف تضار من تلك الاختبارات.

ويوضح أن هناك إجماع عبر الثقافات على أنه من الضرورى التمييز بين العمليات العقلية التى يحاول الاختبار قياسها والأداة التى تقاس بها تلك العمليات، ولا أعتقد أن العمليات العقلية للذكاء تختلف من ثقافة لأخرى ومن ثم يمكن القول بأنه فى حين أن البيئات خاصة بالثقافة فإن الأجزاء عامة الثقافة، وان مكونات الذكاء لايمكن قياسها بشكل مستقل عن بعض السياق، ويؤكد فى

النهاية أنه حتى لو استطاع المرء الحصول على مقياس ملائم من الناحية الثقافية ـ فليس هناك ضمان لجعل مهارة معرفية معينة مهمة للذكاء فى ثقافة ما، كما سيكون فى ثقافة أخرى .

جـ ـ النظرية الفرعية الخبرية :

The experiential Subtheory

ويؤكد فيها أن الفرد إذا استطاع فهم مكونات الذكاء، والسياقات التى يحدث فيها، قد يتوفر له فهم كامل للذكاء، وإلمام بكل من داخل وخارج الكائن، فإذا كلفنا أعضاء من ثقافتين بمهمة معرفية، وكانت هذه المهمة ملائمة فى كلتا البلدين، وأن أعضاء كلتا الثقافتين يستخدمون نفس العمليات العقلية فى أداء المهمة، فهل يمكن أن نتأكد أن المهمة محايدة ثقافيا، الإجابة : لا ـ إذ لابد أن يضع الفرد فى اعتباره التمايز فى الخبرة لأعضاء الثقافتين بالمهمة الخاصة والمهام المماثلة، وحتى تكون المهمة محايدة ثقافيا يجب أن تكون راسخة بنفس الدرجة أو غير راسخة بالنسبة لأعضاء كل الثقافات، ولكن من الصعب مقارنة الذكاء الداخلى etic ، ويعطى مثالاً لذلك، مهمة للحفظ والإستظهار، وتلعب الذاكرة دوراً ما فى التطور العقلى فى كل الثقافات، ويمكن تحقيق ملاءمة السياق باستخدام مثيرات ملائمة بنفس الدرجة فى كل ثقافة يراد اختبارها وتشمل الملاءمة كلا من الألفة Familiarity النسبية لأعضاء الثقافتين، والملاءمة المساوية لحفظ مفردات الأنواع المستخدمة لأعضاء الثقافتين . وهى معادلات صعبة لا يمكن التقليل من شأنها، وهكذا فعلى حين تكون معايير الحداثة والتلقائية شاملة عبر الثقافات، فإن معنى الحداثة والتلقائية يختلفان عبر وداخل الثقافات .

تعقيب : من الملاحظ أن نظرية سترنبرج عن الذكاء تختلف عن النظريات التقليدية اختلافاً واضحاً، ولكن على الرغم من ذلك فإن نظريته تصف سلسلة يمكن مقارنة الأفراد على أساسها (٨-٢١٣) ولذلك فهى تكتسب أهمية خاصة فى هذا المجال، ولقد تناولها بالتعديل والتطبيق والبحث وتلقى الدعم من العديد من علماء النفس المعرفى (٥-٢٦٣) ومن أهم ميزاتها أنها تحاول تحديد أى السلوكيات سوف يعتبر ذكيا فى الثقافات المختلفة، من خلال سياق يتضمن تعديلا مقصودا للبيئة الحالية، أو انتقاء بيئة أفضل أو تغيير شكل البيئة لتلائم مهاراته واهتماماته وقيمه كما ركزت على قدرات حل المشكلات والقدرات المعرفية والإجتماعية والعملية فى الثقافة الغربية.

وحددت نظرية المكونات التراكيب والعمليات المعرفية التى تعتبر أساساً للسلوك البشرى، وكانت من الدراسات الرئيسية والرائدة والتى أجريت فى إطار ثقافى، كما استخدمت النظريات الصريحة، ولكن هذا المجال لايزال فى حاجة ماسة إلى إجراء المزيد والمزيد من الدراسات والبحوث حتى تتضح معالمه أكثر وأكثر ومن المعروف أن أدق النماذج النظرية وأوفاها لايكون بنتائج يجريها صاحب النظرية وتلاميذه فحسب، وإنما بنتائج بحوث يجريها الآخرون فى معامل أخرى (٣-٣٠١) .

ثانيا ـ الدراسات التى استخدمت النظريات الضمنية:

١- دراسة زيدنر Zeidner, M. ١٩٩٠ (١٨):

عن مفاهيم الذكاء الشائعة لدى الجماعات العرقية المختلفة داخل إسرائيل، ويعتمد فى دراسته على النظريات الضمنية لأنها وكما ذكر «ستيرنبرج» تمثل فى الغالب أساس التقويم الحقيقى والعديد من الدراسات عبر الثقافية،

قد توصلت إلى أن الذكاء خاصية تكونها الثقافة مع اختلاف الثقافات فى أفكارها عن الذكاء - وقد تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طالباً جامعياً ٦٠ عرب (٢٠ مسلمين - ٢٠ مسيحيين ٢٠ دروز) من الذكور والإناث، ٦٠ يهود (غربى - شرقى) ذكوراً وإناثاً ثم قام الباحث بإجراء مقابلات مقننة مع الأزواج المحتملة للطلاب من الجماعات الثقافية الخمس (يهود غربيون - يهود شرقيون - عرب مسيحيون - عرب مسلمون - عرب دروز) وطلب منهم أن يبينوا أى الجماعات يعتقدون أنها أكثر ذكاء، وأن يرتبوا الجماعات الإجتماعية الثقافية فيما يتعلق بالذكاء، كما طلب منهم أن يوضحوا التفسير الأكثر احتمالاً للظواهر على مقياس صفات من خمس نقاط هى :

١- الوراثة فقط ٢- الوراثة أساساً ٣- التفاعل بين الوراثة والبيئة ٤- البيئة أساسا ٥- البيئة فقط. وباستخدام تحليل التباين العاملى (Anova) واختبار «ت» تم التوصل إلى عدد من النتائج من أهمها : هناك إجماع من الطلبة الإسرائيلين على أن اليهود من أصل غربى هم الأكثر ذكاء من كل الجماعات، كما صنف العرب - اليهود الشرقيين بأنهم أقل ذكاء من اليهود الغربيين، أما اليهود (غربيون - شرقيون) فرتبوا الذكاء للعرب المسيحيين أقل من الجماعات اليهودية، كما أعطى اليهود والدروز رتب ذكاء أقل للمسلمين، وكانت نظرة اليهود فى ترتيب الذكاء هى : يهود غربيون - يهود شرقيون - عرب مسيحيون - عرب دروز- عرب مسلمون - بينما كانت نظرة العرب أن المسلمين أكثر ذكاء من اليهود.

ويتفق الجميع على إعزاء الفروق بين الجماعات فى الذكاء إلى عوامل بيئية أو تفاعل الوراثة مع البيئة .

تعقيب : استخدمت هذه الدراسة النظريات الضمنية فى التوصل إلى النتائج، وقد اتضح من هذه النتائج التحيز الواضح لصالح اليهود، ومحاولة إظهار العرب بأنهم أقل ذكاء ومحاولة ايثار اليهود وخاصة الغربين منهم بالذكاء المرتفع.

٢- دراسة باتريشيا وإلينا Patricia, and Elena (1994)[١٥] :

حول نظم المعانى الثقافية، والذكاء والشخصية، وقد اعتمدت الباحثتان فى هذه الدراسة على دراسة المفاهيم التى افترضت البحوث السابقة أنها تمثل ثقافات من المعروف أنها ذات نزعة فردية أو جماعية مرتفعة، حيث أن غالبية ثقافات العالم تقع فى طرف الجماعية من سلسلة الفردية ـ الجماعية .

وقد بدأنا بالدراسات التى أجريت فى قارة أفريقيا ووجدنا أنها قد أجريت على عدد من الشعوب الصغيرة والقبائل ومنها على سبيل المثال (الماشونا Mashona بزيمبابوى، سونجهاى Songhay بمالى، ساميا Samia فى كينيا، الموشنا Moshna ، الباجندا Baganda فى أوغندا، والباول Baule)، حيث وجدنا الكثير من المفاهيم الشعبية عن الذكاء ومن أهمها : أن يكون الشخص لبيباً ـ حذراً ـ وأن تكون الأعمال الذكية من نوع توافقى، وأكدنا على الإهتمام بالجوانب الإجتماعية للذكاء، وعلى بعض الصفات كالطاعة، والتعاون، والإحترام ـ والاستعداد ـ الإهتمام بالعلاقات الإنسانية، والصفات الشخصية والقدرات التى تتمشى مع رفاهية الجماعة، والسلوك الصحيح والمسايرة الاجتماعية وتحمل المسئولية، وأن المهارات المعرفية التى تقاس باختبارات الذكاء لاتعكس

المكون الاجتماعي للتعاون والطاعة - والاعتقاد بتفوق الجماعة على الفرد .

وهناك تشابه واضح بين مفاهيم الذكاء في أفريقيا ومفاهيم الذكاء في اليابان والصين والملايو، فكل تلك المفاهيم تؤكد على الإهتمام بالصفات الضرورية للعمل الجماعي المتجانس، وعلى أهمية المهارة في تقييم الادوار الاجتماعية المنتظرة بينما في الثقافات الفردية مثل استراليا والولايات المتحده وأوربا فتؤكد هذه الثقافات على الكفاءة العامة والمهارات والمعرفة والتفكير والقراءة والتحدث والكتابة والمهارات العملية والاجتماعية .

كذلك يقدر الأسبان قيمة "Simpatico" أي القدرة على المشاركة الوجدانية واحترام شعور الآخرين .

ويعلق اليونانيون أهمية على التصمع بـ Philotimo أي كون الشخص فاضلا مؤدبا ولبقا، وفي الفلبين من المهم أن يظل الناس مريحون ويراعون شعور الآخرين ويهتمون بالمهارات التي تضاعف التفاعل الاجتماعي التعاوني.

ودرس «سترنبرج» الذكاء لدى العاديين والخبراء - وبعد جمع قوائم بالسلوكيات المرتبطة بالذكاء من كل من الطلاب والأشخاص العاديين في الولايات المتحدة وبواسطة التحليل العاملي توصل إلى ثلاثة عوامل في مفاهيم الأشخاص العاديين عن الذكاء وهي :

١- القدرة العملية على حل المشكلات .

٢- القدرة اللفظية .

٣- الكفاءة الإجتماعية .

أما مفاهيم الخبراء عن الشخص الذكي المثالي فكانت ترتيباتهم للعوامل كما يلي :

١- الذكاء اللفظي .

٢- القدرة على حل المشكلات .

٣- الذكاء العملي .

أما في كندا فقد درس فراي Fry المفاهيم المتعلقة بذكاء الأطفال لدى مدرسي المدارس الإبتدائية والثانوية والجامعية، وقد أكد مدرسو المدارس الأولية على الكفاءة والجوانب الإجتماعية للذكاء وأبرز مدرسو الثانوي الإهتمام بالقدرات اللفظية - لكن مدرسي الجامعة أكدوا على أن القدرات المعرفية هي الأهم مثل التفكير المنطقي وحل المشكلات بشكل ناجح. ويرى سترنبرج أن مفاهيم الذكاء الكندية كانت في مجملهامماثلة للعوامل الثلاثة التي نتجت عن دراسة النظريات الضمنية بين الاشخاص العادين الأمريكيين.

وفي اليابان جمع أزوما Azuma وكاش واجي Kashi Wagi (١٩٨٧) صفات للذكاء ثم طلبوا من اليابانيين أن يصنفوا ما إذا كانت تلك الصفات تتلاءم مع افكارهم العامة عن الشخص الذكي أم لا، وبواسطة التحليل العاملي توصلا إلى عدة عوامل منها :

١- الكفاءة الاجتماعية الإيجابية .

٢- الكفاءة الإجتماعية المستقبلة .

٣- الكفاءة في أداء المهام .

بالإضافة إلى عدة عوامل أقل تباينا وهي - الأصالة - القراءة والكتابة - قارئ جيد.

تعقيب : تعتبر هذه الدراسة من الدراسات عبر الثقافية الحديثة والتي تناولت الذكاء باستخدام النظريات الضمنية وتوصلت إلى الكثير من النتائج المفيدة عن الفرق

بين الثقافات الفردية ـ والثقافات الجماعية ـ ومن الملاحظ أن هذه الدراسة أولت الجماعات الأفريقية بصفة خاصة بالإهتمام دون سائر الجماعات العرقية فى أنحاء العالم .

٣- دراسة نيفو وعبد المجيد بن خادر ١٩٩٥(١٤)

Nevo, B. and Ben Khader, A

عن الفروق الثقافية وفروق الجنس والعمر لدى الأمهات فى سنغافورة ومفاهيمهن عن ذكاء الأطفال . وكان الهدف الأساسى للدراسة هو دراسة أثر الإنتماءات العرقية للأمهات على مفاهيمهن عن ذكاء اطفالهن وتجدر الإشارة إلى أن سنغافورة تتكون من ثلاث جماعات عرقية أساسية وهى : الصينيون ٧٥٪، الملاويون ١٥٪، الهنود ٧٪ ولذلك فهى تعتبر ارضا خصبة للبحوث عبر- الثقافية .

وفى البداية قام الباحثان بدراسة استطلاعية تم من خلالها إنشاء قاعدة معلومات للسلوكيات التى تصف الذكاء وذلك من خلال أسئلة مفتوحة وقائمة أساسية بالسلوكيات الذكية وغير الذكية – وفى الدراسة الأساسية رتب المشتركون على مقياس من ٧ أو ٩ نقاط، مدى انطباق كل مفرده فى القائمة الرئيسية على أشخاص أذكياء جداً .

وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٨٢ من الصينيات، ٢٦٩ من الملاويات، ٧٧ من الهنديات متوسط أعمارهن ٣٤ عاماً أما تلاميذهن فكانوا بالصفين الثانى والسادس الابتدائى من خمس مدارس عشوائية بسنغافوره، والذين قاموا بتسليم الإستبيانات لأمهاتهم وإعادتها فى اليوم التالى . ثم قام الباحثان باستخدام التحليل العاملى وتدوير العوامل، وتم تحديد أربعة عوامل هى : القدرة المعرفية والأكاديمية (٢٤٪ من التباين)، السلوك الملائم (٦٪ من التباين)، السلوك المتفاعل اجتماعيا (٥٪ من التباين) والسلوك غير الذكى- (٥٪ من التباين) .

تعقيب : استخدمت هذه الدراسة النظريات الضمنية أيضا، كما استخدمت عينات مختلفة الأعراق، وقد أكدت نتائجها على أن القدرة المعرفية والأكاديمية مكون أساسى من مكونات الذكاء، وأكدت كذلك على الجانب السلوكى والإجتماعى للذكاء وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التى تناولت الثقافات الجماعية .

ثالثا ـ الدراسات التى استخدمت النظريتين الصريحة والضمنية :

١- دراسة لاين ١٩٩٥ Lynn(١٣) :

عن الفروق عبر- الثقافية فى الذكاء والشخصية، ويوضح فى مستهل دراسته أن هناك ثلاثة مواقف نظرية عريضة لتفسير الفروق عبر الثقافية وتسمى هذه بالنظريات المطلقة Absoultist الشاملة Universalist والنسبية Relativist لبيرى Berry، بورتنجا Poortinga، سيجال Segal ودازن Dasen ١٩٩٢ – ولكنه يقترح اصطلاحات أفضل لتلك النظريات وهى :

أ ـ البيولوجيه .

ب ـ التفاعل البيولوجى ـ الثقافى

جـ ـ الثقافية .

ويتمثل الموقف البيولوجى فى أن فروق الذكاء بين الشعوب المختلفه تنتج أساسا عن الإختلافات البيولوجية، بينما يتمثل موقف التفاعل البيولوجى الثقافى فى أن كلا من البيولوجيا والثقافة تحدد الفروق ـ والخلاف حول قوة مساهمة البيولوجيا والثقافة . أما موقف الثقافة فالفروق

تتحدد بالثقافة وحدها ويعطى مثالاً واضحا لذلك - بأن الناس يتصافحون بالأيدى عندما يتقابلون، وهو تقليد نما عبر القرون، ولكنه غير موجود فى مجتمعات كثيرة، ولم يفترض أن هناك جينه وراثية للمصافحة موجوده بين الشعوب الغربية وغير موجوده عند المجتمعات الأخرى ويؤكد كذلك على أن هناك جوانب معينة للذكاء عامة لدى كل البشر، وهذه الجوانب لابد أن تكون مبرمجة بشكل بيولوجى، رغم أن قوتها وظهورها يتأثران بالثقافة - مثل تعلم الكلام .

ولقد كانت القضيه الأساسية فى الدراسات عبر الثقافية فى الذكاء تتمثل فى مشكلة الفروق بين الأجناس، فعلى سبيل المثال فى عام ١٩٨٨ قام سنايدرمان Snyderman وروثمان Rothman بدراسة على ٦٦١ خبيرا فى الذكاء يمثلون عدة فروع من بينها علم النفس، والاجتماع، والوراثة، والتربية، وتكون المسح من عدد من الأسئلة عن الذكاء، من بينها : أى مما يأتى يصف رأيك عن الوراثة فى الفرق بين ذكاء السود وذكاء البيض بشكل أفضل؟ وكانت النتائج كما يلى :

يرجع الفرق للبيئة كلية ١٥ ٪ - الإختلاف الوراثى ١ ٪ الإختلاف الوراثى البيئى ٤٥ ٪ - البيانات ناقصة ٢٤ ٪ لا رأى ١٤ ٪

الدليل على الفروق بين الأجناس فى الذكاء:

لقد نشر لاين Lynn ١٩٩١ نتائج مسح حديث عن الفروق بين الأجناس فى الذكاء، وهو مستمد من نتائج اختبارات الذكاء التى طبقت على عدد من الجماعات العرقية المختلفة فى أجزاء مختلفه من العالم، والأرقام المبينة بالجدول رقم (١) مستمدة من عدد من الدراسات.

جدول رقم (١)
يوضح الوسيط الخاص بنسبة الذكاء لدى الأجناس

الجنس / العرق	Race	الموقع	الذكاء	عدد الدراسات
المنغوليون	Mongoloids	شرق آسيا	١٠٣	٢٣
القوقازيون	Caucasoids	أوربا	١٠٠	٣٩
القوقازيون	Caucasoids	الولايات المتحدة	١٠٠	-
الزنوج	Negroids	أفريقيا	٧٥	١١
الزنوج المهجنون	Caucasoid-Negroid hybrids	الولايات المتحدة	٨٤	١٦٩
الزنوج المهجنون	Caucasoid-Negroid hybrids	بريطانيا	٨٧	٣
الهنود الأمريكان	American- Indians	أمريكا الشمالية	٨٩	١٥
جنوب شرق آسيا	South East- Asian	جنوب شرق آسيا	٩٠	٥

ولايمكن أن يكون هناك نزاع حقيقى حول هذه الأرقام التى تعتبر بيانات عامة موضوعية، وتكمن المشكلة فى تفسيرها، وقد اتبع الباحث التفسير النظرى لهذه الفروق وهو:

أ - التفسير الوراثى: الذى يقول بأنها تعكس تفاوتات فى القدرة الجينية كلية أو جزئية على السواء.

ب - التفسير البيئى: والذى يضم مدرستين هما:

١ - نظرية العجز Dificit Theory

وتقول نظرية العجز التى تنسب للعالم البيئى فلاين Flynn بأن اختبارات الذكاء الغربية أدوات صالحة عالميا يمكن إعطاؤها للشعوب فى طائفة كبيرة من الثقافات لقياس الذكاء، ولكن كان يجب أن تتاح للأفراد فرص الإلتحاق والتعلم بالمدرسة لمدة سنوات أو أن تتاح لهم فرصة تعلم المفاهيم الأساسية المستخدمة فى الاختبارات. كما يجب ألا تنحاز الإختبارات بشكل خطير ضد الجماعات ضعيفة الأداء ويعطى أمثلة لنقص ذكاء السود فى الولايات المتحدة ويضرب بعض الأمثلة التى تسبب عجزا ضئيلا فى الذكاء وهى العوامل العكسية ومنها : عوامل ما قبل الولادة وسوء التغذية واضطراب الأسرة وانخفاض الصورة الذاتية والمدارس السيئة وعدم وجود تراث فكرى وهذه العوامل يمكن أن تكون مسئولة عن فجوة الذكاء بين البيض والسود بمعدل نقطتين أو ثلاث. ولكن أصحاب نظرية النمط الوراثى - البيئى يقررون أن الأفراد يصنعون بيئاتهم بدرجة كبيرة، وأن الأزواج من الاخوة الذين يتربون معا فى نفس العائلات يميلون للإرتفاع أو الانخفاض طبقا لمستوى ذكائهم . ويرد فلاين بأن الأثر العكسى للرق على دافعية وطموحات السود قد استمر لأجيال .

٢- نظرية الفروق : Differences Theory

قدمها كل من : سيجال Segall، دازن Dasen، بيرى Berry وبورتنجا Poortinga ١٩٩٠ - وتفترض هذه النظرية أن كل الشعوب والأجناس لديهم نفس متوسط الذكاء، ولكن يتم التعبير عنه بطرق مختلفة فى ثقافات مختلفة، فالإسكيمو يتمتعون بقدرات مكانية أقوى مما لدى شعب التمن Temne الأفريقى ويعزى ذلك لأسلوب حياة الإسكيمو القائم على صيد الحيوانات والأسماك، حيث يتطلب قدرات مكانية اكبر من المطلوب لأسلوب حياة التجميع عن التمن. وما من شك فى أن الشعوب والأجناس المختلفة لديهم أنماطا مختلفة من القدرات المعرفية - ويمكن تحديد الفروق بينهم فى الذكاء العام، بأخذ متوسط نتائجهم فى القدرات اللفظية والتفكير والقدرات المكانية الرئيسية.

٣- قضية الوراثة : The Gentic Case

تبناها جنسن Jensen وروشتون Rushton ١٩٩٢ - والنقاط التالية توضح حجج جنسن الرئيسية :-

أ- إن الذكاء وراثى فى جانب كبير منه، والفروق الفردية فى الذكاء تتحدد وراثيا بدرجة كبيرة، والدليل على ذلك الدراسات التى أجريت على التوائم المتماثلة الذين تم فصلهم عن بعضهم البعض وتربيتهم فى عائلات مختلفة، حيث كان معامل الإرتباط بينهما ٠,٧٥ وهو يعطى نسبة وراثة قدرها ٠,٧٥ .

ب - يقرر البيئيون أن ارتفاع نسبة الوراثة فى الذكاء داخل الأجناس، لايتضمن بالضرورة أن العوامل الوراثية لها دور فى فروق الذكاء، وهذا صحيح . لكن المشكلة بالنسبة للبيئيين فى تحديد أى العوامل البيئية يمكن

أن تكون مسئولة عن الفروق الأساسية فى الذكاء ومرتفعة عند كلا الجنسين ويمكن أن نفترض أن سبب نقص الذكاء لدى السود غياب فيتامين x وهو مادة أساسية لنمو الذكاء، ومن المستحيل أن نتخيل أن تلك المادة موجوده فى غذاء كل البيض وليست موجوده فى غذاء كل السود، فى مجتمع مثل الأمريكى المعاصر.

جـ- قد يتساوى السود والبيض فى المستوى الاجتماعى- الاقتصادى فى الولايات المتحدة، ومع ذلك يظل هناك فرق مقداره ١٢ نقطة ذكاء، وأن ذوى الذكاء الوراثى المنخفض يميلون إلى التحول إلى قاع السلم الاجتماعى- الاقتصادى، وينقلون ذكاءً وراثيا منخفضا لأطفالهم .

د- كثيرا ما يعزى البيئيون انخفاض ذكاء السود إلى انخفاض المستوى الاجتماعى الاقتصادى ولكن نمط القدرات التى تميز الطبقات الاجتماعية - الاقتصادية ليس مشابها للنمط الذى يميز السود عن البيض .

هـ- تعمل المقارنات بالأقليات العنصرية والعرقية الأخرى على تقوية الرأى القائل بأن انخفاض المستوى الاجتماعى- الاقتصادى لايعطى تفسيراً كافيا لانخفاض الذكاء عند السود، فالمكسيكيون والأمريكيون الأصليون يعانون من وضع اجتماعى- إقتصادى أدنى من السود، ودخولهم أقل ومع ذلك فمتوسط ذكائهم أعلى .

و – فى آخر أعماله اهتم جنسن بالعلاقة بين زمن رد الفعل والذكاء – والذى يقاس بمتوسط سرعة رد الفعل – كما اهتم بتغيير ردود الفعل فى عدد من المحاولات ويربطهما بالذكاء، بحيث يعطى زمن رد الفعل مقياسا للكفاءة العصبية للمخ وبحيث يمثل متوسط السرعة واختلاف زمن رد الفعل عمليتين عصبيتين فسيولوجيتين مستقلتين ويؤدى الأطفال البيض أفضل من السود فى هذين المكونين فى كاليفورنيا .

ز – جمع بيلز Beals، سميث Smith ودود Dodd ١٩٨٤ بيانات عن ٢٠,٠٠٠ جمجمة وصنفت حسب الموقع الجغرافى وأثبتوا فروقا كالتالى : لدى المنغوليين حجم الجمجمة ١٤١٥سم^3 بينما لدى الأوروبيين (القوقاز) ١٣٦٢سم^3 - ولكنه لدى الزنوج (الأفارقة) ١٢٧٦ سم^3، كما قام رشتون ١٩٩٢ بتحليل عدد ٦٣٢٥ من أفراد الجيش الأمريكى وتوصل إلى أن حجم جمجمة المنغوليين ١٤١٦سم^3 والقوقازيين ١٣٨٠سم^3 والزنوج ١٣٥٩سم^3 ويقول أن حجم الدماغ يرتبط بالذكاء فى حدود ٣, تقريبا.

ح – أن انخفاض متوسط الذكاء لبعض الثقافات المتخلفه يعزى إلى اختلافات الإتجاه نحو التعرض للإختبارات – وعدم الوعى بضرورة العمل بسرعة للأداء الجيد فى اختبارات الذكاء - والحجة فى ذلك أن الاتجاه الأقل وعيا بالوقت إزاء الحياة يقلل من الأداء فى اختبارات الذكاء، وحتى اختبارات الذكاء غير الموقوته تبين نفس الفروق – كما ذكر أون Owen ١٩٩٢ أن الفروق بين ١٠٠٠ طالب فى سن ١٦ عاما من السود والبيض بجنوب أفريقيا عندما تم اختبارهم دون تحديد الوقت على مصفوفات رافين المتتابعة حصل السود على متوسط ٥٧ بينما حصل البيض على متوسط ١٠٠.

تعقيب:

تعتبر هذه الدراسة من أحدث الدراسات (فى حدود علم الباحث) التى تناولت الفروق الثقافية فى الذكاء البشرى، وهى تجمع بين النظريتين الصريحة والضمنية، من خلال اعتمادها على نتائج اختبارات الذكاء فى مختلف أنحاء العالم، كما تشمل أكبر عدد من الأجناس والأعراق، ونتائج دراسات تقارب ٢٦٥ دراسة شاملة الأجناس أو الأعراق الأساسية فى العالم (المنغوليين- القوقازيين، الزنوج) وبصفة عامة فإنه كلما زاد عدد الدراسات كلما قل النزاع حول هذه الأرقام، وأصبحت أكثر موضوعية . ويمكن أن تتيح لنا الثقة فى نتائجها .

التوصيات والمقترحات :

ويمكن من استعراض النتائج الرئيسية لدراسات الفروق الثقافية فى الذكاء استخلاص التوصيات والمقترحات الآتية :

١ ـ الدراسات والبحوث عبر ـ الثقافية مجال خصب وعريض ويجب علينا أن نوليه اهتماماً أكثر. لأنه من خلال تلك الدراسات يمكن للمرء أن يكتشف الكثير من كنوز المعرفة المدفونة داخل الثقافات المختلفة .

٢- لاحظ الباحث (فى حدود اطلاعه) أنه لا توجد أية دراسة عربية تناولت هذا المجال بالبحث والدراسة رغم ماله من أهمية كبيرة، وبهذا الموقف فنحن نفتح الباب على مصراعيه أمام الباحثين الأجانب للخوض فى ضمار الثقافة العربية الأصيلة والمتفرده بين ثقافات العالم أجمع وادعاء النتائج غير الموضوعية أحيانا.

٣- لقد لوحظ بصورة واضحة فى غالبية هذه الدراسات التحيز الواضح ضد السود والزنوج، واستخدام كل الطرق والمحاولات لوضعهم فى المرتبة الأقل ذكاء، ووضع البيض فى المقدمة دائما وفى المرتبة الأعلى من حيث الذكاء .

٤- يمكن أن تتناول الدراسات ثقافات الشعوب الزراعية والبدوية والجبلية وثقافات معظم الحرف والمهن، لإبراز معالم واهتمامات وقيم وتقاليد ومستويات ذكاء كل من هذه الثقافات .

٥- قد يجد الباحثون صعوبة مستمرة فى جمع البيانات من أجل الأهداف العلمية خاصة من الجماعات الثقافية المختلفة، ولذلك فنحن فى حاجة الى توسيع شبكة الإتصالات، وإنشاء قاعدة أكبر للبيانات التى تجمع لحل المشكلات العلمية العاجلة ـ والإهتمام بـ : ماهى المهارات العقلية التى تنشأ وتدرس وتطلب فى ثقافة ما ؟ والدراسات عبر الثقافية تستحق الاهتمام والمتابعة (٧-٢١١) .

٦- ومن زاوية الإختبارات والمقاييس فإن الطريقة الوحيدة للحصول على اختبار غير متحيز ثقافيا هى إنشاء مفردات تكون جزءا من خبرة كل الثقافات وعلى غرار مشروع (بينيه)، وقد يتطلب منا أن نصنف أنشطة الأفراد بكل الثقافات أو نشاطين على الأقل، ونحدد أنشطة مرادفة فى تركيبها وتقييمها وتردد حدوثها وحتى الآن لم يقدم أحد على تنفيذ هذا البرنامج البحثى. (٩-٥٦).

٧- محاولة دراسة السطح البينى بين الذكاء والشخصية لتطوير أوصاف أكثر شمولا للسلوك البشرى .

٨- العمل على تشجيع الدراسات والبحوث المستعرضه بين الثقافات المختلفه حتى داخل القطر الواحد، وتناول جميع المتغيرات المعرفية وغير المعرفية بالدراسة العبر ثقافية، وذلك لإثراء المكتبة العربية بهذه النوعية المطلوبة من الدراسات والبحوث.

٩- الاهتمام بالاختبارات التى تنبع من البيئات الثقافية نفسها، وعدم الاعتماد كلية على الاختبارات والمقاييس الأجنبية .

المراجع العربية

١- روبرت سولسو : (ترجمة) محمد نجيب الصبوة وآخرين (١٩٩٦) علم النفس المعرفى شركة دار الفكر الحديث، الكويت.

٢- سليمان الخضرى الشيخ (١٩٩٦) الفروق الفردية فى الذكاء دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ط٤.

٣- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٦) مقدمة فى : أسس سيكولوجيا التعلم والفروق الفردية مكتبة النهضة المصرية - القاهرة.

٤- فؤاد أبو حطب (١٩٩٦) القدرات العقلية مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط٥.

٥- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٥) الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات - دار الوفاء للطباعة والنشر، المنصورة، ط١ .

٦- فيليب فرنون (ترجمة) فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٨) الذكاء فى ضوء الوراثة والبيئة مكتبة النهضة المصرية - القاهرة، ط١ .

المراجع الأجنبية

7- **Anastasi, A. (1988)** " Explorations In Human Intelligence: some Uncharted Routes" Applied Measurement In Education, (3), 207-213.

8- **CECI, S. (1996)** On Intelligence- A Bioecological Treatise on Intellectual Development"- Harverd University Press Cambridge England.

9- **Cole, M. (1996)** Cultural Psychology - A Once And Future Discipline" -The Belknap Press of Harvard University Press.

10- **Corsini, R. (Ed.) (1987)** Concise Encyclopedia of Psychology" John Wiley & Sons-New York

11- **Hamilton, L (1996)** " Dictionary of Cognitive Psychology" Jessica Kingsley Publishers London and Bristol.

12- **Husen, T. & Postlethwaite,T. (Eds.) (1994)** The International Encyclopedia of Education" Second Edition- Volume, 5- Pergamon.

13- **Lynn, R. (1995)** Cross- Cultural Differences in Intelligence and Personality - (IN) - Saklofske, D. & Zeidner, M." (Eds.) Internaational Handbook of Personality and Intelligence" Plenum Press- New York.

14- **Nevo, B. & Ben Khader,A. (1995)** "Cross-Cultural, Gender, and Age Differences In Singaporean Mother's Conceptions of Children's Intelligence "The Journal of Social Psychology, 135 (4) 509-517.

15- **Ruzgis,P. &. Grigorenko, E. (1994)** Cultural Meaning Systems, Intelligence, and Personality- IN) Stemberg, R., & Ruzgis, P. (Eds.) "Personality and Intelligence" - Cambridge University Press.

16- **Shweder, R. & Sullivan, M. (1993)** Cultural Psychology: Who Needs It? Annu. Rev. Psychol. Vol.44, PP. 497-523.

17- **Sternberg, R. (1988)** "Atriarchic View of Intelligence in Cross Cultural Perspective " (IN) Irvine, S. & Berry, J. (Eds.) Human Abilites in Cultural Context" Cambridge Universtiy Press- Cambridge.

18- **Zeidner, M. (1990)** " Perceptions of Ethnic Group Modal Intelligence" - Journal of Cross- Cultural Psychology, Vol. 21, No. 2, PP. 214-231.

الاضطرابات الانفعالية المصاحبة لبعض مرضى التهاب العصب السابع

د. نبيلة أمين على أبو زيد
أستاذ علم النفس المساعد
كلية البنات - جامعة عين شمس

المقدمة وأهمية المشكلة:

نشأت فكرة هذه الدراسة أساساً وتبلورت من خلال ما لمسته الباحثة عن قرب واستشعرت به من خلال خبرتها الشخصية بداية، بل وإن صح التعبير، انتشار هذا المرض لدى الكثيرين بصورة واضحة تتطلب في جوهرها ضرورة التعرف على الجوانب والمصاحبات السيئة على بعض جوانب الشخصية ومن ثم انعكاس تلك العواقب على حياة الفرد.

وقد أمر رسول الله (ﷺ) بالتداوى وأخبر أنه ما من داء إلا وله شفاء، ولعل هذه الكلمات تحمل فى طياتها أن هناك داء قد يعترض حياة الإنسان بين الحين والآخر وعلينا أن نجتهد لاكتشاف أسبابه وطرق تشخيصه وعلاجه.

[بدرية كمال ١٩٩٤، ص١]

فالعلاقة بين النفس والبدن قائمة منذ خلق الله الإنسان، فسلوك الإنسان نتاج التفاعل بينهما، فالإنسان يعيش ويمارس الحياة كوحدة متكاملة فريدة فى إدراكه للواقعين الخارجى المحيط به والداخلى الذاتى، فنحن نسمع عن أمراض وتشخيصها وعلاجها إلا أنها بلا شك تسبب قلقاً وخوفاً لدى الفرد صحيح البنية وغيرة وتسبب رعباً عندما يكتشف الإنسان فجأة عدم قدرته على التحكم فى الكلام أو الضحك أو الأكل أى أن الوجه فشل جزء منه فى أداء وظائفه ومن ثم وجب عليه ومن معه أن يتصرف وبسرعة ليعود إلى طبيعته من هذا التشوه فى الوجه.

فالشخصية الإنسانية نتاج لمكونات بدنية وعقلية وانفعالية وبيئية بينها تفاعل مستمر غير قابل للفصل إلا لأغراض الدراسة، فكل جانب من جوانب الشخصية يؤثر ويتأثر بالجوانب الأخرى والتشوهات البدنية الظاهرة تمثل بعداً أساسياً من أبعاد تكوين الجسم الإنسانى.

ويشير «أريك فروم» لا نستطيع أن نفهم وظائف الفرد حتى نفهم كيف تتفاعل العوامل الشخصية مع البناء الحضارى والقدرات البيولوجية.

(Massey, 1981, P.193)

ولا أحسب أن هناك مرضى يحتاجون تدخلاً نفسياً سريعاً وجاداً مثل مرضى التهاب العصب السابع لإصابة الإنسان به فجأة، فيصاب المريض بالفزع والرعب للتشوه الوجهى.

هدف الدراسة :

تحاول هذه الدراسة إلقاء الضوء على بعض نواحى من شخصية بعض المرضى الذى يعانون من التهاب العصب السابع، ولا شك أن هؤلاء المرضى يعانون ضغوطاً حياتية كالتى يعانى منها الآخرين، هذا بالإضافة إلى الحالة النفسية التى يمرون بها أثناء فترة العلاج، فالخوف والأمل والترقب من نجاح العلاج والتقدم فى الشفاء وعدم ترك آثاراً تشوه الوجه، والتفكير فى حياته الاجتماعية، ومواجهة الآخرين وأيضاً عمله، لاشك أن ذلك فى حد ذاته يثير الكثير من الاضطرابات النفسية لدى المريض.

لذلك يتحدد هدف البحث فى :

١- تحديد ماهية الاضطرابات الانفعالية المصاحبة لبعض مرضى التهاب العصب السابع (الشلل الوجهى).

٢- فهم طبيعة العلاقة بين الاضطرابات العضوية ممثلة فى الشلل الوجهى والاضطرابات الانفعالية المصاحبة لها ، فإدراك تلك العلاقة غاية فى حد ذاتها للأخصائى النفسى حتى يمكنه معرفة الأسس التى تقوم عليها.

تساؤلات الدراسة :

تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات التالية:

١- هل هناك فروق دالة إحصائياً بين مرضى التهاب العصب السابع وغير المصابين من حيث الاكتئاب - الانطواء - القلق.

٢- هل هناك فروق داله إحصائياً بين مرضى التهاب العصب السابع باختلاف السن (شباب - مسنين).

٣- هل هناك فروق داله إحصائياً بين مرضى التهاب العصب السابع ومتغير الجنس (ذكور - إناث).

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ مفحوصاً ممن يعانون من مرض التهاب العصب السابع (الشلل الوجهي)، ومن الأصحاء غير المصابين وذلك على النحو التالي:

١- ٢٥ مفحوصاً من الذكور الذين تتراوح أعمارهم من ٢٥-٣٧ سنة ويعانون من الشلل الوجهي، ٢٥ مفحوصاً من غير المصابين.

٢- ١٥ مفحوصة من الإناث اللاتي تتراوح أعمارهن من ٢٥ - ٣٧ سنه ويعانين من الشلل الوجهي، ١٥ مفحوصة من غير المصابات.

٣- ٢٠ مفحوصاً من الذكور الذين تتراوح أعمارهم من ٣٨-٥٥ سنه ويعانون من الشلل الوجهي، ٢٠ مفحوصاً من غير المصابين. وهؤلاء المرضى قد تم الحصول عليهم من مستشفى كوبرى القبة، مستشفى الجلاء للقوات المسلحة، مستشفى دار الشفاء ، مستشفى القاهرة التخصصي، مستشفى كليوباترا بمصر الجديدة.

مصطلحات الدراسة :

القلق "Anxiety" :

يعرف كل من «عبد السلام عبد الغفار ١٩٨٠، دافيد شيهان ١٩٨٨» القلق بأنه خبرة إنفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شيء دون أن يستطيع تحديداً واضحاً له. وغالباً ما تصاحب هذه الحالة بعض التغيرات الفسيولوجية مثل ازدياد عدد ضربات القلب ـ ارتفاع ضغط الدم ـ فقدان الشهية ـ وفقدان القدرة على السيطرة على ما يقوم به الفرد من عمل. وعدم القدرة على التفكير بصورة مناسبة.

[عبد السلام عبدالغفار ، ١٩٨٠، ص١١٩، دافيد شيهان، ١٩٨٨، ص ص ١٧ : ١٨].

الاكتئاب "Depression" :

هو خبرة وجدانية ذاتية أعراضها الحزن والتشاؤم وفقدان الاهتمام واللا مبالاة والشعور بالفشل وعدم الرضا والرغبة في إيذاء الذات والتردد وعدم القدرة على البت في الأمور والإرهاق وفقدان الشهية ومشاعر الذنب واحتقار الذات وبطء الاستجابة وعدم القدرة على بذل أي جهد.

(Coles, 1982: P.152), (Stutt, 1982: P.35), (Harre & Lamb, 1986, P.68), (Emery, 1988, P.7)

كما يعرف «حامد زهران» ، (١٩٨٧) الاكتئاب بأنه حالة يشعر فيها الفرد بالكآبة والكدر والغم والحزن الشديد وانكسار النفس دون سبب مناسب فيفقد لذة الحياة ويرى أنها لا معنى لها، ولا هدف له فيها فتثبط عزيمته ويفقد اهتمامه بعمله وشئونه.

[حامد زهران ، ١٩٨٧، ص١٥٦]

الانطواء "Introversion" :

هو نمط في الشخصية يميل بالفرد إلى العزوف عن الحياة الاجتماعية والابتعاد عن الآخرين وضعف صلاته بهم وقلة اهتمامه بمشاكلهم وعدم الاكتراث بمشاركتهم أنشطتهم ، فالمنطوي يجد لذته في العزلة والاكتفاء على ذاته والتمركز حول الذات وعدم إقامة علاقات مع الآخرين.

[فرج طه وآخرون د.ت]

إذن فالانطواء مفهوم نفسي اجتماعي يمكن تعريفه بأنه عزلة اجتماعية وتمركز حول الذات ونقص العلاقات الحميمة والاجتماعية.

التهاب العصب السابع (الشلل الوجهى) :

يحدث الشلل الوجهى فجأة ويتزايد فى بداية المرض ولمدة أسبوعين. ثم يحدث تحسن بعد ذلك تدريجياً مع العلاج الطبى والعلاج الطبيعى وتأثير هذا الشلل يختلف من شخص لآخر طبقاً لدرجة التأثير على العصب ومكان التأثير على العصب.

ويوجد نوعان من الأعراض لالتهاب العصب السابع، الأعراض العامة والأعراض المصاحبة للعين :

أولاً ـ الأعراض العامة :

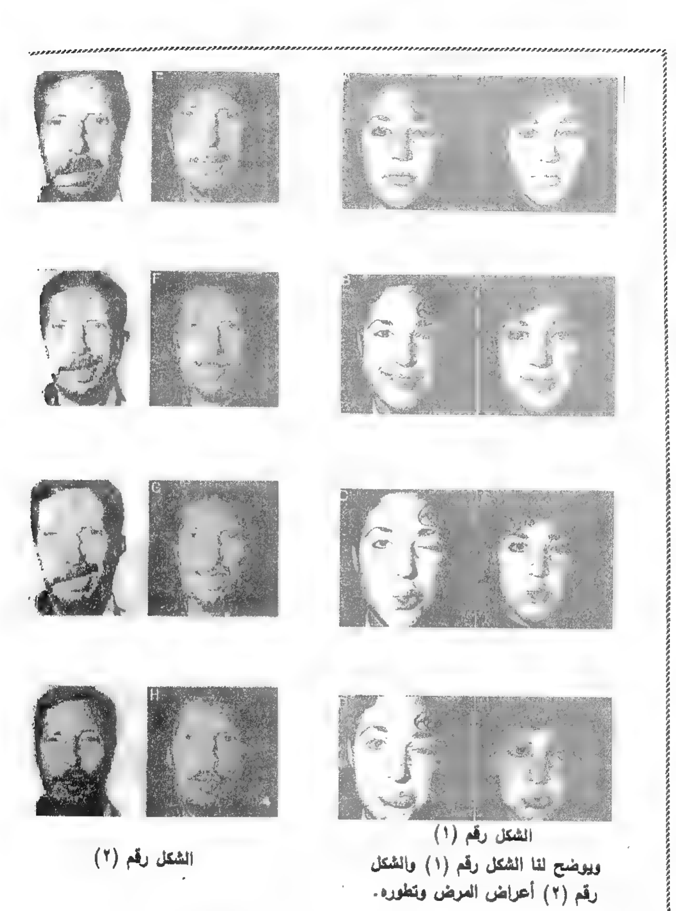
- ضعف فى العضلات أو الشلل.
- اختفاء تجاعيد الجبهة.
- سقوط الجبهة.
- صعوبة فى حركة العين.
- التهاب الأنف.
- صعوبة فى الكلام.
- صعوبة فى الأكل والشرب.
- حساسية للصوت.
- زيادة أو قلة اللعاب.
- ورم فى الوجه.
- اختلال فى التذوق.
- ألم فى الأذن.

ثانياً ـ أعراض مصاحبة للعين :

- صعوبة غلق العين أو استحالتها.
- نقص فى الدموع.
- سقوط فى الحاجب.
- دموع العين لا تغطى القرنية وعدم التحكم فيها.
- سقوط فى الجفن السفلى للعين.
- حساسية الضوء.

والإصابة للعصب يمكن أن تكون مؤقتة وبسيطة وفى هذه الحالة يكون الشفاء كاملاً وسريعاً وأحياناً الإصابة تكون شديدة ولفترة طويلة، وفى هذه الحالة يطول العلاج ويترك آثاراً جانبية، والآثار الجانبية للمرض يمكن أن يحدث منها أثر واحد فقط أو مجموعة من الآثار التى تظل مع المريض طول حياته وهذه الآثار هى:

- تظهر العين أصغر.
- يظل غلق العين وفتحها غير منتظم وغير كامل.
- اضطرابات فى الدموع.
- الضحك غير متساوى.
- اضطرابات فى الجيوب الأنفية.
- التهاب الأنف مع المجهود الجسمانى.
- أحياناً تحدث أنواع من التقلصات فى الجزء الذى أصيب.
- عرق مع المجهود الجسمانى.
- استرخاء العضلات مع المجهود أو مع المرض.
- حدوث تصلب فى العضلات فى مواجهة البرد.
- حدوث انقباضات فى العضلات بين مجموعة مختلفة من العضلات.
- أحياناً تحدث إثارة لبعض الأعصاب الأخرى مع التهاب العصب السابع.
- بعد الشلل فى العضلات يحدث لها زيادة فى الانقباض وهذا يعنى أنه تكون أنشط بمعنى أنها تنقبض فى وقت الراحة مثل انقباض عضلات الفم وصعوده إلى أعلى أو تحرك عضلات الخد.



الشكل رقم (١)

الشكل رقم (٢)

ويوضح لنا الشكل رقم (١) والشكل رقم (٢) أعراض المرض وتطوره.

العلاج والشفاء :

الشفاء غير ثابت لكل المرضى، فبعض الناس يحدث لهم التقدم فى العلاج فى الفم أولاً قبل العين، والبعض الآخر يحدث لهم التقدم فى الجفن قبل الفم وأحياناً يحدث انقباض فى العضلات قبل الحركة الكاملة، يبدأ الإحساس بالألم فى هذه الأماكن المصابة، ويعود الإحساس بالتذوق مع بعض الناس ولا يحدث مع البعض الآخر.

والشفاء يمكن أن يكون تدريجياً أو يكون سريعاً فى بعض الحالات والعلاج الطبيعى فى هذا المرض له دور فعال وهام فهو يقلل عدم التساوى فى الشكل ويحسن الحركة حتى لو بدأ العلاج بعد فترة طويلة من الإصابة بالشلل.

ويتأثر المريض نفسياً عندما تطول فترة المرض أو أن يكون المرض قد ترك آثاراً جانبية بعد الشفاء فيكون تأثيرها كبير، ولا يشعر الأصدقاء والعائلة والطبيب أيضاً بمدى إحساس المريض الداخلى بهذا المرض، فهم لا يشعرون بالإحباط والصعوبة التى يحاول فيها المريض أن يتغلب بها على هذه الإصابة.

(Beus Palsy, 2002, P.1)

أدوات الدراسة :

١- مقياس بعض الاضطرابات الانفعالية لمرضى التهاب العصب السابع:

استلزم إجراء الدراسة الحالية استخدام بعض المقاييس والتى قامت الباحثة بإعدادها لأغراض البحث ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية وفيما يلى عرضاً للخطوات المنهجية التى أتبعت فى تصميم هذه المقاييس.

١- أجرت الباحثة دراسة مسحية لبعض المصادر والأجنبية فى مجال الطب النفسى إضافة إلى الرجوع لنتائج الدراسات السابقة وذلك للتعرف على طبيعة الاضطرابات الانفعالية وتعريفاتها وأبعادها ومكوناتها والسلوكيات المتعلقة بها وبصفة خاصة لدى بعض المرضى وقامت الباحثة بالاطلاع على ما تيسر لها من العديد من مقاييس الاكتئاب والقلق والانطواء للاستفادة من محاولات من سبقها من الباحثين فى هذا المجال فضلاً عن خبرة الباحثة الشخصية من خلال تعاملها ومعايشتها مع بعض مرضى التهاب العصب السابع وهذه المقاييس هى: مينسوتا المتعدد الأوجه للشخصية ـ بل للتوافق ـ إيزنك للشخصية ـ اختبار الشخصية الشباب لجلسن ـ استفتاء الشخصية لكاتل ـ بك للاكتئاب ـ الاضطرابات الوجدانية «لودورت وماتيوز» ـ وزنج للاكتئاب ـ وتيلور للقلق الصريح ـ والقلق الهائم «لدافيد شهيان» ـ استخبار الشخصية «ليجليفورد وزيمرمان» ـ وعوامل الشخصية للراشدين «لعطية هنا وسيد غنيم وعبد السلام عبد الغفار».

وقد استعانت الباحثة ببعض عبارات هذه المقاييس والاختبارات بعد صياغتها بما يتفق وأسلوب البحث الحالى.

٢- أعدت الباحثة سؤالاً مفتوحاً حول مشاعر المريض وإحساسه ومشاكله وآلامه النفسية التى يشعر بها بسبب الإصابة.

٣- طبقت الباحثة هذا السؤال على عينة مكونة من عشر حالات من مرضى التهاب العصب السابع تتراوح أعمارهم ما بين ٢٠-٥٥ سنه من الذكور والإناث.

٤- قامت الباحثة بإعداد وتحديد بنود المقياس وقد حرصت الباحثة أن تشتمل على الاضطرابات الانفعالية المصاحبة لحالة التهاب العصب السابع كما

أظهرتها الاستجابة على السؤال المفتوح وهى القلق والاكتئاب والانطواء.

٥- قامت الباحثة بوضع بنود المقياس وراعت فيها أن تكون فى شكل عبارات قصيرة قدر الإمكان حتى يسهل وضوحها وفهمها ببساطة وأن لا تحتمل أكثر من معنى فى وقت واحد، وقد أسفرت تلك الخطوة عن الاستقرار على تحديد مجموعة من البنود المقترحة بلغ عددها (٣٨) بنداً.

٦- تم عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين فى مجالات علم النفس والصحة النفسية بهدف تحديد مدى صلاحية كل عبارة على حدة فى قياس الاضطرابات الانفعالية (اكتئاب - قلق - انطواء) وأيضاً تحديد صلاحية المقياس ككل لقياس كافة مظاهر الاضطرابات الانفعالية وكذلك اقتراح حذف أو إجراء أى تعديلات فى صياغة البنود أو إضافة بنود أخرى جديدة.

٧- أسفرت هذه الخطوة عن تعديل صياغة ثلاث عبارات مع استبقاء كل بنود المقياس كما هى حيث اتفقت آراء جميع المحكمين على صلاحية ومناسبة كل بنود المقياس.

٨- وبناء على ذلك تم الاستقرار على الصورة النهائية لعدد بنود المقياس وهى (٣٨) بنداً، ومن ثم فالدرجة الكلية للمقياس تتراوح من صفر إلى ٣٨ درجة، والدرجة المرتفعة تعنى ارتفاع معدل الاضطراب الانفعالى، والدرجة المنخفضة تعنى انخفاض معدل الاضطراب الانفعالى، والصفر يعنى عدم وجود الاضطراب حيث أن المحك هو وجود الدرجة من عدمه.

٩- قامت الباحثة بعد ذلك بإجراء تجربة استطلاعية بهدف التأكد من قدرة المفحوصين على فهم تعليمات المقياس وألفاظه وعباراته وذلك على عينه من ١٠ من المرضى، وقد تم الخروج من هذه الخطوة بالاطمئنان الكامل لحسن صياغة بنود المقياس حيث يصدر أى استفسار أو استفهام من أى من المرضى عن أى كلمة ولفظ أو معنى بصفة عامة.

١٠- بعد ترتيب عبارات كل اضطراب عشوائياً قامت الباحثة بترتيب عبارات المقياس بطريقة حيادية فوضعت العبارة الأولى للقلق ثم الأولى للانطواء ثم الأولى للاكتئاب، بعد ذلك العبارة الثانية لكل منهم ، وهكذا بالنسبة لباقى عبارات المقياس حتى لا تتأثر بنود اضطراب دون الآخر بعامل التعب والملل.

وقد وجدت الباحثة أنه من الأفضل والمناسب ضرورة عدم ذكر اسم المقياس صراحة حتى لا يكون هناك مجالاً للتزييف والقلق والحساسية من قبل المفحوصين.

الجدول رقم (١) ويوضح البعد والعبارات الدالة عليه

البعد	العبارات الدالة عليه
القلق	١ - ٤ - ٧ - ١٠ - ١٣ - ١٦ - ١٩ - ٢٢ - ٢٥ - ٢٨ - ٣١ - ٣٤ - ٣٧ .
الانطواء	٢ - ٥ - ٨ - ١١ - ١٤ - ١٧ - ٢٠ - ٢٣ - ٢٦ - ٢٩ - ٣٢ - ٣٥ - ٣٨ .
الاكتئاب	٣ - ٦ - ٩ - ١٢ - ١٥ - ١٨ - ٢١ - ٢٤ - ٢٧ - ٣٠ - ٣٣ - ٣٦ .

٢- اختبار تفهم الموضوع "T.A.T" :

وهو اختبار اسقاطى الهدف من استخدامه التعرف على المستويات العميقة واللاشعورية ومحاولة التوصل إلى فهم أعمق للصراع الذى يكتنف أفراد العينة من مرضى التهاب العصب السابع، وقد استخدمت الباحثة البطاقات التى تناسب غرض الدراسة والتى تتميز بقدرة محتواها على استجلاب مستويات متعمقة من الاستجابة بما يخدم هدف الدراسة وذلك من خلال الاطلاع على الرسائل الجامعية والأبحاث، وأيضاً وافق عليها اثنان من أساتذة علم النفس على ملاءمتها لهدف البحث وهذه البطاقات هى (10-15-14-12 M)، واعتمدت الباحثة فى هذه الدراسة على منهج التحليل الرمزى بعد الاطلاع على ما كتب عن اختبار تفهم الموضوع «الاستجابات الشائعة لاختبار تفهم الموضوع» ١٩٧٤، وذلك من خلال تحليل صور ومضمون ما تدور حوله أحداث الصور واستخلاص النهايات التى تتضح من القصص كلها والانفعالات الغالبة على الصور.

طبقت الباحثة الاختبار على عشر حالات من المرضى وعشر حالات من الأصحاء من الجنسين بالنسبة لعينة المرضى (٥) حالات ممن تتراوح أعمارهم بين (٣٨ : ٥٥) سنه، أما عينة الأصحاء وهى عشر حالات أيضاً خمس حالات ممن تتراوح أعمارهم بين (٢٥ : ٣٧) سنة من الجنسين وخمس حالات تتراوح أعمارهم من ٣٨ - ٥٥ سنه من الجنسين أيضاً.

وقد كانت الباحثة تقوم بالتطبيق بالطريقة الفردية وفى جلسة منفردة مراعاة لمشاعر وأحاسيس المريض، وحرصت الباحثة أن تترك للمفحوص فرصة التداعى حول الصور دون مقاطعة للاستفادة إلا بعد أن يبدى ما يوضح أنه أنهى استجابته.

ثبات التات: يفيد كل من «صفوت فرج ورشدى فام وفرج أحمد» أن الاختبار ثابت عن طريق إعادة التطبيق وقد تراوح معامل الثبات ما بين ٠,٦ - ٠,٩ .

[صفوت فرج ، ١٩٨٠، ص ٦٣٩، رشدى فام، فرج أحمد، ١٩٧٤، ص ٢٧]

صدق التات : يقول «صفوت فرج» يرى فريمان أن التات صادق تكوينياً من خلال منطق إسقاط للحاجات والضغوط.

[صفوت فرج، ١٩٨٠، ص ٦٤]

ويقول «فام وفرج» أوضح عدد كبير من الدراسات صدق التات لأغراض متعددة.

[رشدى فام، فرج أحمد، ١٩٧٤، ص ٣]

عرض وتفسير تساؤلات الدراسة :

التساؤل الأول :

والذى ينص على «هل هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات مرضى التهاب العصب السابع وبين الأصحاء من حيث المتغيرات الآتية (القلق - الانطواء - الاكتئاب)». ويوضح لنا الجدولين رقم (٢ ، ٣) دلالة الفروق بين المرضى والأصحاء على مقياس الاضطرابات الانفعالية.

جدول رقم (٢)

أبعاد المقارنة	م	ع	ت	مستوى الدلالة
مرضى أصحاء	٦٧,٩ ٤٤,٩	٨,٢ ٦,٧	٢١,٧	٠,٠٠١

جدول رقم (٣)

المتغيرات	أبعاد المقارنة	م	ع	ت	مستوى الدلالة
القلق	مرضى أصحاء	٢٥,٢ ١٦,٠	٥,٠٢ ٤,٠٠	١٦,٨	٠,٠٠١
الانطواء	مرضى أصحاء	٢٦,٧ ١٧,٠٠	٥,٢ ٤,١	٥,٧	٠,٠٠١
الاكتئاب	مرضى أصحاء	٢٤,٩ ١٥,٠٠	٤,٩ ٣,٧	١٥,٩	٠,٠٠١

من الجدولين السابقين (٢ ، ٣) يتضح لنا أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين مرضى التهاب العصب السابع ، وبين الأصحاء. وكانت قيمة (ت) = ٢١,٧ على مقياس الاضطرابات الانفعالية وهذا يعنى أن المرضى يعانون من الاضطرابات الانفعالية أكثر من الأصحاء نتيجة للظروف المرضية التى يمرون بها ، بينما قيمة [ت] = ١٦,٨ ، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ من حيث القلق، وقيمة [ت] = ٥,٧ وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ من حيث الانطواء، وقيمة [ت] = ١٥,٩ وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ من حيث الاكتئاب. وجميعها لصالح المرضى، وهذه النتائج تعنى تحقق صحة التساؤل الأول من أن مرضى التهاب العصب السابع، أو الشلل الوجهى يشعرون بزملة أعراض الاضطراب الانفعالى من [انطواء - قلق - اكتئاب] أكثر من الأصحاء ، حيث ترتفع معدلات هذه الاضطرابات عند المرضى أكثر من الأصحاء، فهناك علاقة واضحة بين هذا التشوه الوجهى والاضطرابات الانفعالية المصاحبة لها ، وهذه العلاقة علاقة تبادلية . فالفرد ككائن يتأثر ويؤثر فى الظواهر المرتبطة به، والشلل الوجهى الظاهر ، والبيئة الاجتماعية، وما ينتج عنها من ردود فعل سالبة تجاه هذا التشوه كلها عوامل تتفاعل مع بعضها ليحدث الاضطراب الانفعالى.

ويشير «إلك ance» أن العجز البدنى يؤدى إلى مشاكل انفعالية ، مثل القلق والاكتئاب والانسحاب والعصبية.

(Nolan & Pless, 1986; p. 201; Shontz, 1980;p.15)

فوضع مريض الشلل الوجهى يجعله فى هيئة مثيرة للناظرين ، كما يجعله فى حالة غير طبيعية من حيث الاضطراب فى حركات الوجه كالضحك أو الكلام أو الأكل، كما يؤثر فى مظهر العين فى الجانب المصاب، حيث تظل حدقة العين مفتوحة باستمرار، ولا يستطيع المريض إغلاقها تماماً، مما يضطره إلى وضع غطاء على العين لحمايتها من التلوث، وهذا يشعره بالإحباط والعجز وعدم قدرته على مواجهة الآخرين ويضطرب انفعالياً.

فصورة الجسم تمثل بعداً أساسياً فى البناء النفسى، والوجه يمثل أهمية خاصة للإنسان فهو مرآة التقبل النفسى، لذلك فأى تشوه بالوجه يؤثر سلبياً على حياة المرء النفسية والاجتماعية ، فالوجه لبنة أساسية فى بناء مفهوم الفرد عن ذاته وتوافقه النفسى.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة «بيرتشك، وتيكر» (١٩٨٧) حيث توصلوا إلى أن تشوه الوجه له أثره النفسى على التوافق النفسى، وقد أظهر المرض مشكلات فى التوافق الاجتماعى، ومفهوم الذات والاكتئاب والقلق والانطواء والعزلة الاجتماعية .

(Pertschuk & Whitaker, 1987; p.p. 163: 166)

فمريض التهاب العصب السابع يميل إلى الانطواء والعزلة فترة المرض والعزوف عن الحياة الاجتماعية والابتعاد عن الآخرين ، فهو يجد نفسه ومتعته في العزلة ، وعدم مشاركة الآخرين في الأحاديث ويرفض مواجهة الناس ويرفض الذهاب إلى عمله ، وهذا بالتالي يؤدى إلى حدوث انعزال تدريجي طوال فترة العلاج وحدوث اكتئاب.

وعلى الرغم من أن الأطباء يؤكدون للمريض أن فترة مرضه مرحلة حرجة سوف تمر بسلام مع متابعة العلاج والعلاج الطبيعي، ولكنها تحتاج إلى فترة تتراوح ما بين ثلاثة أشهر إلى ستة أشهر للشفاء التام مع وجود احتمال لترك بعض الآثار بالعين [انكسار بالجفن].

ومع هذا فإن الأوقات العصيبة التي يمر بها المريض والنظر المستمر في المرآة أملاً في التحسن تجعله يشعر بالكآبة وفقدان الاستمتاع بالحياة ، والنظرة المتشائمة. وقد يؤدى ذلك إلى زيادة اعتقاد المريض في المآل السيىء له، وربما ترك آثار تشوهات بالوجه والعين ، وربما استحالة الشفاء منه، وهذا يؤدى به إلى القلق والخوف والاكتئاب.

وقد أشار كل من «أحمد عبد الخالق ومايسة النيال» (١٩٩٢) إلى أن معدلات انتشار الاضطرابات النفسية في الآونة الأخيرة تتأثر بتفاعل عوامل شتى نفسية واجتماعية وجسمية واقتصادية وقد رفع ذلك بالتأكيد من احتمالات تعرض الإنسان المعاصر لمختلف ضروب الضغوط أو المشقة، وتنعكس هذه الضغوط على الصحة النفسية والجسمية للإنسان فتنشأ أمراض واضطرابات شتى تتخذ صوراً وأشكالاً نفسية أو جسمية أو نفسجسمية.

[أحمد عبدالخالق ومايسة النيال، ١٩٩٢ ، ص٥٧]

التساؤل الثاني :

للإجابة على التساؤل الثاني الذي ينص على «هل هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مرضى التهاب العصب السابع (الشلل الوجهي) باختلاف السن (شباب ـ كبار السن)؟

قامت الباحثة بحساب النسبة [ت] بين كل من الشباب من الجنسين والذين تتراوح أعمارهم بين [٢٥:٣٥] سنة، وكبار السن والذين تتراوح أعمارهم بين [٤٠:٥٥] سنة من المصابين بمرض الشلل الوجهي ، ومعرفة دلالة الفروق.

ويوضح لنا الجدولين رقم [٤ ، ٥] دلالة هذه الفروق بين المجموعتين على المقياس ككل، وعلى متغيرات الدراسة [قلق ـ انطواء ـ اكتئاب] .

جدول رقم (٤)

يوضح دلالة الفروق بين مجموعتى الشباب وكبار السن من المرضى على مقياس الاضطرابات الانفعالية

أبعاد المقارنة	م	ع	ت	مستوى الدلالة
مرضى من الشباب من الجنسين مرضى من كبار السن من الجنسين	٨٢,١ ٦٠,٠	٩,١ ٧,٧	٩,٥	٠,٠٠١

جدول رقم (٥)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط المجموعتين [شباب ـ كبار السن] على متغيرات البحث [قلق ـ انطواء ـ اكتئاب]

المتغيرات	أبعاد المقارنة	م	ع	ت	مستوى الدلالة
القلق	شباب كبار السن	٣٠,١ ٢٣,٠	٥,٤ ٤,٧	٢,٨	٠,٠٥
الانطواء	شباب كبار السن	٣٢,٧ ٢٣,٠	٥,٧ ٤,٧	٦,٩	٠,٠٠١
الاكتئاب	شباب كبار السن	٣٠,١ ٢٢,٠	٥,٤ ٤,٦	٦,٢	٠,٠٠١

من الجدولين السابقين رقم (٤ ، ٥) يتضح لنا أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المرضى من الشباب من الجنسين [ذكور ـ إناث]، وبين المرضى من كبار السن من الجنسين [ذكور ـ إناث]، وكانت قيمة [ت] دالة إحصائياً لصالح مجموعة الشباب على المقياس ككل، وهذا يعنى أن المرضى من الشباب يشعرون ويعانون من الاضطرابات الانفعالية بدرجة أكبر من كبار السن المرضى، كما هو موضح فى الجدول رقم (٤).

ومن الجدول رقم (٥) الذى يوضح دلالة الفروق بين متغيرات البحث بين المجموعتين الشباب وكبار السن على [القلق ـ الانطواء ـ الاكتئاب] يتضح ما يلى :

١- هناك فروقاً دالة إحصائياً لقيمة [ت] لصالح مجموعة الشباب على القلق عند مستوى ٠,٠٥ .

٢- هناك فروقاً دالة إحصائياً لقيمة [ت] عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح مجموعة الشباب على الانطواء.

٣- هناك فروقاً دالة إحصائياً لقيمة [ت] عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح مجموعة الشباب على الاكتئاب.

مما سبق يتضح لنا أن المرضى من الشباب لديهم اضطرابات انفعالية بدرجة أكبر من المرضى من كبار السن، فالشلل الوجهى يجعل المريض يعانى من الحزن والإحباط وخيبة الأمل ويشعر بالتشوه الوجهى ويبتعد عن الآخرين خوفاً من نظرة الشفقة ، ولذلك فهو يقع صريع القلق من عدم الشفاء التام ، أو أن يترك المرض آثاراً بالوجه ، وهو وجهه التقبل الاجتماعى، وهو أيضاً فى بداية حياته وأمامه المستقبل والحياة الاجتماعية التى يعيشها ، أو مقبل عليها.

وقد أشار كل من «علاء كفافى ومايسة النيال» (١٩٩٧) أن القلق قاسم مشترك أعظم فى كل الاضطرابات العصبية ، وهو الخاصية المركزية فى مجموعات اضطرابات القلق ، وقد صاغت الرابطة الأمريكية للطب النفسى A.B.A. أكثر تعريفات القلق قبولاً قائلة : [أن القلق خوف أو توتر ينبع من توقع خطر ما يكون مصدره مجهولاً إلى درجة كبيرة، أو غير واضح المصدر ويصاحب كلاً من القلق والخوف متغيرات فيزيولوجية، ولكن القلق رعب مجهول المصدر أو السبب، أو إحساس يتضمن الشعور بالخطر ، والتحطيم الوشيك.

[علاء كفافى ومايسة النيال، ١٩٩٧ ، ص١٢٣]

كما أن المريض عندما يصاب بهذا الشلل الوجهى يتعرض لصدمة لا يقوى على تحملها، أو تقبلها لأنه يتوقع التهديد لمظهره وذاته ويؤدى إلى شعوره بالخوف الغامض من عدم شفائه تماماً من هذا التشوه فينطوى على نفسه ولا يستطيع مواجهة الآخرين ويفضل العزلة . وقد أشار بعض المرضى أنهم نتيجة هذه الإصابة يفقدون الشهية للطعام، وقلة النوم وعدم الرغبة فى ممارسة أى نشاط حتى لا يراه أحد، وهذا الحزن والقلق والانطواء يؤدى إلى الشعور بالاكتئاب.

وقد أشار «بشير معمرية» (٢٠٠٠) إلى أن الحزن والقلق محوران رئيسيان فى الشخصية المصرية ، ولذا من السهل أن تكون عرضة للاكتئاب.

[بشير معمرية،٢٠٠٠، ص١٢٣، و رشاد عبدالعزيز موسى، ١٩٨٩ ص٤٤]

وقد يكون شعور المريض بالاكتئاب نتيجة شعوره بالخوف والتشاؤم والتوتر والانسحاب الاجتماعى، وفقدان

الشهية ونتيجة تعرضه للأزمة الطارئة التى تعرض لها وهى الشلل الوجهى ويظل فى حالة توتر وقلق وحزن لأنه لا يعرف مصير وجهه بعد ذلك، هل سيشفى تماماً ويعود وجهه إلى طبيعته؟ أم أن هذا المرض سيترك آثاره السلبية عليه؟ فالشباب هم أكثر الفئات حساسية للموقف المحبط المتأزم لأنهم الأكثر وعياً وانفعالاً بما يتعرضون له.

وقد يكون هذا الاكتئاب اكتئاب تعرضه لهذه الأزمة، ولكن بعد شفائه قد يعود إلى طبيعته مرة أخرى.

وهذا ما أشار إليه «محمد توفيق» (١٩٩٧) بما يسمى باكتئاب الأزمة Crisis de Pression ويحدث هذا الاكتئاب نتيجة لحدوث أزمة، لا يستطيع الفرد حلها. ويترتب على ذلك شعور بالوهن والحزن واليأس ويعكس اكتئاب الأزمة شعور الفرد بفقدان الأمل وفقدان العزيمة وفقدان الاهتمام بالآخرين والميل إلى الانسحاب، ويعود الفرد إلى المستوى الطبيعى من النشاط بعد العلاج.

[محمد توفيق، ١٩٩٧، ٣٠: ٣٢]

كما توصل كل من «ميندل» (١٩٩٥) و «جيمس» (١٩٩٣) و «كاندل» (١٩٩٣) إلى أن الاكتئاب من أهم الاضطرابات النفسية التى تسبب اضطرابات النوم، واضطرابات الأكل، وصعوبات فى الانتباه.

(Mindell, 1995, p.p. 695: 725; James, 1993, p.p. 153: 162; Candeall, 1993, p.492)

أما المرضى من كبار السن، والتى تتراوح أعمارهم بين سن [٤٠ : ٥٥] سنة، فقد كانت الاضطرابات الانفعالية لديهم من [قلق ـ انطواء ـ اكتئاب] بدرجة أقل من الشباب رغم أن الإصابة واحدة، وقد يكون ذلك راجعاً إلى أن الفرد كلما تقدم به العمر تكون لديه القدرة على مواجهة الأزمات بدرجة أكبر وأشد والرضا بالواقع، كما أن الفرد فى هذا العمر قد يكون لديه توقع بالإصابة ببعض الأمراض التى تكون مصاحبة للفرد فى هذا السن، أو يكون عرضه بدرجة أكبر للإصابة بها. كما أنه يكون قد كون حياة اجتماعية مستقرة وتحيط به أسرته التى يشعر معها بالأمان والتخفيف من الإصابة فلا يخجل من مواجهة الآخرين.

وقد أشار البعض إلى أنهم رغم الإصابة يذهبون إلى عملهم مع متابعة العلاج الطبيعى والتمرينات، وأن الأهم فى فترة العلاج هو الصبر لطول المدة فالتقدم يحدث ببطء، ولذلك فالمهم عدم الشعور باليأس والملل، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة «غريب عبد الفتاح» (١٩٩٣) فقد توصل إلى وجود علاقة سالبة بين الاكتئاب والعمر، بمعنى أن الاكتئاب يقل مع التقدم فى السن.

[غريب عبد الفتاح، ١٩٩٣، ص.ص. ٢٥ :٧٤]

ويشير «بيتر Peter» (٢٠٠١) أن الاكتئاب هو أحد أشكال الاضطرابات الانفعالية مع سيادة حالة المزاج المتكدر، وأن له مجموعة من الأعراض الاكتئابية تبدو فى صورة شكاوى جسمية نفسية مثل شعور بالوحدة والعزلة وانخفاض تقدير الذات.

(Peter, 2001, p.155)

التساؤل الثالث :

وفيما يتعلق بالإجابة على التساؤل الثالث الخاص بمعرفة مدى دلالة الفروق بين مرضى التهاب العصب السابع [الشلل الوجهى] باختلاف الجنس [ذكور ـ إناث]

يوضح لنا الجدولين رقم [٦ ، ٧] دلالة الفروق بين المجموعتين .

جدول رقم (٦)

يوضح دلالة الفروق بين المجموعات على المقياس ككل باختلاف متغير الجنس

أبعاد المقارنة	م	ع	ت	مستوى الدلالة
ذكور إناث	٧٠ ٧٥	٨,٣ ٨,٦	١,٨	غير دال

جدول رقم (٧)

يوضح دلالة الفروق بين المجموعات وقيمة [ت] ودلالتها الإحصائية بين الجنسين [ذكور - إناث] طبقاً للمتغيرات الآتية [القلق - الانطواء - الاكتئاب]

المتغيرات	أبعاد المقارنة	م	ع	ت	مستوى الدلالة
القلق	ذكور إناث	٢٦,٠٠ ٢٧,٠٠	٥,١ ٥,١	٠,٦٢	غير دال
الانطواء	ذكور إناث	٢٧,٨ ٣٠,٠	٥,٢ ٥,٤	١,٢	غير دال
الاكتئاب	ذكور إناث	٢٦,٠٠ ٢٧,٠٠	٥,٠ ٥,٢	٠,٦٢	غير دال

مما سبق يتضح لنا ما يلي :

- لا توجد فروق دالة إحصائياً لقيمة [ت] بين الجنسين [ذكور - إناث] على مقياس الاضطرابات الانفعالية.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً لقيمة [ت] بين الجنسين [ذكور - إناث] لمتغير القلق.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً لقيمة [ت] بين الجنسين [ذكور - إناث] لمتغير الانطواء.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً لقيمة [ت] بين الجنسين [ذكور - إناث] لمتغير الاكتئاب.

مما سبق ترى الباحثة أن قيمة [ت] غير دالة إحصائيًا بين الجنسين [ذكور - إناث] على مقياس الاضطرابات الانفعالية وعلى متغيرات [القلق - الانطواء - الاكتئاب].

وهذا يعني الاتفاق بين الجنسين في مشاعرهم واضطراباتهم نتيجة الإصابة المرضية بالشلل الوجهي، وقد يكون ذلك راجعًا إلى أن الشباب من الجنسين والتقارب بينهم في العمر، ونتيجة الحالة المرضية التي يعيشونها يميلون إلى إبداء العجز وقلة الحيلة وعدم الرضا حتى يتلقون الدعم والمساندة من الآخرين المحيطين بهم، وهذا بمثابة تعزيز لهم. وبالتالي يحدث الاشتراط بين استجاباتهم الاكتئابية والعطف الذي يتلقونه أي التعزيز، والنتيجة هي استمرار استجاباتهم الاكتئابية حتى يظهر أي تقدم في العلاج. وبالتالي يستمر استدرار الحب وجلب الدعم والعطف والشفقة من الآخرين وتقبل المجتمع لما يبديه المرضى من أعراض وجدانية وانفعالية نتيجة لمرضهم والتماس العذر لهم.

نتائج اختبار تفهم الموضوع:

تشير نتائج تطبيق اختبار تفهم الموضوع إلى أن مرضى التهاب العصب السابع [الشلل الوجهي] يشعرون باليأس والحزن، وهي علامات اكتئابية، ويفضلون العزلة وتجنب الآخرين، وهي رموز للانطواء ويشعرون بالخوف والفزع، وهي علامات على القلق، بينما لم تتضح هذه الدلالات في مستدعيات الأصحاء التي ذكروها في قصصهم.

فتشير استجابات المرضى إلى وجود أعراض الاضطراب الانفعالي ممثلة في القلق والاكتئاب والانطواء، حيث تشير استجابات أفراد العينة من المرضى إلى الشعور بالعزلة والانطواء في البطاقة (16) [أتمنى أشوف نفسي بين الناس]، وفي البطاقة (3 B U) [بعدها عن الناس بريحها نفسياً - مش عايز يختلط بالناس - بيحب يبعد عن الناس - مش عاوز يشوف حد]، وفي البطاقة (14) [هو منطوي]، وفي البطاقة (15) [تدل العبارة على البعد عن الناس]، وتظهر مشاعر القلق في البطاقة (8 B U) [الولد ده قلقان - الخوف من المستقبل - يمكن واحد يقتله - ويمكن بيهدده]، والبطاقة (1) [دايما قلقان]، وبينما تشير البطاقة (12 M) [الحديث عن الطبيب النفسي - حد جاي يخنقها وهاتقوم مفزوعة]، كما تظهر المشاعر الاكتئابية في البطاقة (8 B U) [قاعد حزين وشايف الدنيا سوده - واضح أن المريض يتألم - قاعد في البيت حزين ما بيخرجش وزعلان]، وفي البطاقة (3 B M) [واحدة بتعيط - وشها مشوه - واحد مريض قاعد في البيت]، وفي البطاقة (16) [كان دايما حزين عشان الفقر والمرض - واحد مسوق] وفي البطاقة (12) [واحد كفيف]، وفي البطاقة (15) [واحد عجوز].

تفسير قصص المرضى:

البطاقة (3 B M) تعبر قصص المرضى عن الشعور بالانطواء والاكتئاب ممثلة في الحزن والبكاء واليأس وكلها مشاعر سلبية، والطابع السلبي هو الشائع في قصصهم، فالبطل عاجز مريض مشوه، ولا توجد نهايات سعيدة في أي قصة، وقد أنكروا جميعاً وجود المسدس، مما يدل على كبت النزعات العدوانية، وقد اختلفوا في تحديد جنس البطل، فالبعض رأى أنه أنثى، والبعض رأى أنه ذكر.

البطاقة (8 B M) النشاط الواضح هو إجراء جراحة، إلا أن أحدهم رأى أنها تهديد بالقتل والمشاعر السائدة ألم ويأس، ولا أثر لأي جريمة في قصصهم، وقد أنكروا جميعاً وجود البندقية، مما يدل على كبت النزعات العدوانية وتتفق هذه الاستجابات مع الاستجابات الشائعة للذات.

البطاقة (12 M) النشاط السائد طبيب يكشف على مريضة، ولكن اختلف نوع المرض، فالبعض يراه طبيب نفسي، والنشاط الثاني هو النوم والقيام في فزع، أما الانفعال السائد فهو القلق ممثل في الخوف من الخنق والمستقبل، كما تعبر عن الألم النفسي والاكتئاب، وهي انفعالات سلبية، ولم يوضحوا جميعاً أثر الكشف الطبي، مما يدل على قلقهم من حالتهم الصحية.

البطاقة (14) تعبر القصص عن شخص منطوي متعب نفسياً قلق يجلس أو يقف بجوار الشباك على أمل أن يستريح نفسياً، فالقصص تعبر عن الشعور بالعجز والقلق والانطواء والاكتئاب ولم يحددوا نهاية القصص.

البطاقة (15) لا تتفق استجابات العينة مع الاستجابات الشائعة إلا قليلاً، حيث أدرك المقابر اثنين فقط، بينما رأى البعض أنها لشخص يدعو الله أن يشفيه، والبعض رأى أنه رجل عجوز والنشاط الغالب سلبي ولا أثر للانفعال إلا الخوف من الأشباح.

البطاقة (16) تعبر قصصهم في مجملها عن رغبتهم في الشفاء والتخلص من المرض، كما تعبر القصص عن إدراكهم لاختلافهم عن الآخرين نتيجة التشوه. وتتضح المشاعر الاكتئابية التي يرغبون في التخلص منها.

مما سبق يتضح لنا أن أكثر المشاعر وضوحاً في استجابات عينة المرضى هي المشاعر الاكتئابية.

بانفعالاتها السلبية [كالحزن - البكاء - اليأس الشديد]، وتتضح مشاعر القلق من خلال الخوف والفزع والخوف من المستقبل. كما أن العزلة والانطواء من السمات الواضحة في قصصهم من خلال بعدهم عن الناس، وعدم الثقة فيهم.

تفسير قصص الأصحاء :

البطاقة (3 B M) يغلب على قصص الأصحاء الطابع السلبي فالبطل نائم من التعب، والانفعال الشائع هو الحزن، وقد أنكروا جميعًا وجود المسدس بالصورة، وهذا قد يعبر عن كبت النزعات العدوانية عندهم، وقد ذكرت (٥) حالات أن البطل أنثى، وتتفق هذه الاستجابات الشائعة.

البطاقة (8 B M) لم يذكروا جميعًا البندقية، كما أنكروا المسدس في البطاقة، والنشاط الواضح هو إجراء جراحة وترتبط بها مشاعر الألم على من تجرى له، ولا أثر للجراحة، ولم يوضحوا نهاية القصص والانفعال السائد الحزن، وهو من المشاعر السلبية.

البطاقة (12 M) توضح القصص العلاقة بين المفحوص ومن يكبره سنًا، وهي متمثلة في الخضوع والاستسلام للبطل.

البطاقة (14) يرى المفحوصون أنها تعبر عن الأمل والتفكير في المستقبل، وهو سلوك إيجابي مقبول اجتماعيًا رغم ضغوط البيئة القاسية، وأفكار هذه القصص ليست متفقة مع الاستجابات الشائعة التي تعبر عن سلوك عدواني تجاه المجتمع، ونهاياتها محددة، فهما سيخرجان من الظلام إلى النور، أي إلى مستقبل أفضل.

البطاقة (15) أجمع المفحوصون على أن الصورة للمقابر، وإن اختلفت الرؤية والانفعال السائد حولها الحزن والألم فيدل ذلك على مشاعر اكتئابية، وعلى الرغم من أن الصورة بها شخص واحد، إلا أن البعض أدخلاه في علاقة مع آخر، حيث يزور أحد الأموات وحزين عليه، وهذا يتفق مع الاستجابات الشائعة.

البطاقة (16) عبرت الاستجابات عن رغبتهم في العيش في دنيا جميلة غنَّاء تملها السعادة والحب والترابط الأسري والإخلاص والوفاء ونبذ الخلافات، وهي مشاعر إيجابية شائعة بين الأسوياء وتعبر القصص عن نشاط إيجابي ممثل في انطلاق الناس وعطاء الأم [العصفورة] التي تُأكِّل أولادها كما أن إيجابية البيئة تتضح من خلال زروعها ومناظرها الجميلة.

مما سبق يتضح لنا أن قصص الأصحاء تتفق في مجملها مع الاستجابات الشائعة للأسوياء، وليس فيها دلالات على أعراض الاضطرابات الانفعالية. كما أن معظم النهايات طبيعية، مما يدل على عدم وجود سمات ذهانية، ومن الملاحظ عدم وجود دلالات على الانطواء والعزلة وعلى الرغم من وجود علامات على القلق والاكتئاب إلا أنها ليست جوهرية.

ويتضح هذا الفارق بين الأصحاء والمرضى في المشاعر السلبية والسلوك السلبي الواضح عند المرضى أكثر من الأصحاء، فنجد التعبير عن الحزن والبكاء واليأس والخوف والانطواء، بينما لم يعبر الأصحاء عن هذا الشعور بنفس الكم والكبت المتكرر في قصص المرضى.

مما سبق يتضح أن نتائج اختبار تفهم الموضوع تتفق مع مقياس الاضطرابات الانفعالية. ومن مجموع ما تقدم

يتضح أن مرضى التهاب العصب السابع ذكوراً أو إناثاً، الشباب أو كبار السن يشعرون بالانطواء والقلق والاكتئاب بفارق جوهرى عن أقرانهم الأصحاء بدنياً، كما يتضح أن المرضى فى مرحلة العمر من [٢٥ : ٣٧] سنة يشعرون بالاضطرابات أكثر من المرضى فى مرحلة العمر من [٣٨ : ٥٥] سنة، ويرجع ذلك إلى تأثير عامل الخبرة فى مواجهة المشاكل والمرض وأثره فى حلها بالتقدم فى العمر، كما أن معدلات الاضطراب الانفعالى تقل بالتقدم فى العمر وهذا ما أشار إليه «فؤاد البهى السيد» فى أن الصراع يبدأ فى كل مرحلة ثم يهدأ بعد ذلك نظراً لتقبل الفرد لبيئته وظروفه .

(فؤاد البهى السيد، ١٩٧٥، ص٤٠٧)

كما وجد «كاسيلز وزملاؤه» (١٩٨٤) علاقة مباشرة بين درجات الصحة العقلية وزيادة السن، فتزداد الصحة العقلية بزيادة التقدم فى العمر ، كما وجدوا أن درجات الصحة النفسية الجيدة لكبار السن لأنهم يستطيعون مواجهة أحداث الحياة الضاغطة ويتكيفون مع المرض أكثر من المرضى الشباب.

(Cassileth, et al., 1984; p.p. 508: 510)

ويرى «فؤاد البهى السيد» (١٩٧٥) أن المراهق يشعر بالحرج والضيق لاختلال أعضاء جسمه وتشوه معالم وجهه.

[فؤاد البهى السيد، ١٩٧٥ ، ص ص ٢٩٢ : ٣٤٢]

ومع ذلك فصعوبة علاج التشوة أو تأخر شفائه يجعل هذه الاضطرابات مستمرة فى جميع المراحل العمرية . ولكن بدرجات متفاوتة.

وفى النهاية تأمل الباحثة أن يكون هذا البحث المتواضع ونتائجه المحددة المرتبطة بعينة البحث فقط قد أعطت بصيصاً من الضوء على الاضطرابات الانفعالية المصاحبة لبعض مرضى التهاب العصب السابع (الشلل الوجهى)، وأن يكون قد فتح أبوابًا جديدة لعديد من الدراسات والأبحاث التى تتناول هذا الموضوع بشكل أكثر تنوعاً فى العينات والأدوات، وحتى يصل العلم فى النهاية إلى استكمال صورة هؤلاء المرضى، ومحاولة التخفيف عن آلامهم من الجانب النفسى.

المراجع العربية

١- أحمد عبد الخالق (١٩٩٤) : الدراسات التطورية للقلق، حوليات كلية الآداب، جامعة الكويت، ١٤، (٩٠).

٢ - أحمد عبد الخالق ومايسة النيال (١٩٩٢) : فقدان الشهية العصبى وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية، دراسة نفسية، بحث منشور.

٣ - بدرية كمال أحمد (١٩٩٤) : دراسة نفسية لبعض مرضى الفشل الكلوى وزارعى الكلى، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٤ - بشير معمرية (٢٠٠٠) : مدى انتشار الاكتئاب النفسى بين طلبة الجامعة من الجنسين، مجلة علم النفس العدد، ٥٣، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٥ - حامد زهران، (١٩٧٨) : الصحة النفسية والعلاج النفسى، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة.

٦ - دافيد شيهان (١٩٨٨) : مرض القلق، ترجمة «عزت شعلان»، مراجعة «أحمد عبد العزيز سلامة»، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٢٤، الكويت.

٧ - رشاد عبدالعزيز موسى (١٩٨٩) : الورع كمحدد سلوكى فى الاكتئاب، دراسة عاملية، مجلة علم النفس، العدد ١١ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٨ - رشدى فام وفرج أحمد (١٩٧٤) : الاستجابات القائمة لاختبار تفهم الموضوع، بحث ميدانى منشور، المركز القومى للبحوث الاجتماعية، القاهرة.

٩ - صفوت فرج (١٩٨٠) : القياس النفسى، دار الفكر العربى، القاهرة.

١٠ - عطية هنا وسيد غنيم وعبدالسلام عبد الغفار (ب.ت) : لاختبار عوامل الشخصية الراشدين، الصورة (ب)، النهضة العربية، القاهرة.

١١ - علاء كفافى ومايسة النيال (١٩٩٧) : الغضب فى علاقته ببعض متغيرات الشخصية، دراسة لدى شرائح عمرية مختلفة فى المجتمع المصرى والقطرى، بحث منشور، مجلة «الإرشاد النفسى»، العدد السادس .

١٢ - غريب عبد الفتاح، (١٩٩٣) : مفهوم الذات فى مرحلة المراهقة وعلاقته بالاكتئاب، دراسة مقارنة بين مصر والإمارات العربية المتحدة، بحث منشور، الجمعية المصرية للدراسات النفسية - المؤتمر الثامن.

١٣ - فرج طه وآخرون (ب.ت) : معجم علم النفس والتحليل النفسى، النهضة العربية، بيروت.

١٤ - محمد توفيق (١٩٩٧) : فاعلية برنامج إرشادى لخفض الأعراض الاكتئابية لدى طلاب الجامعة المراهقين، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.

١٥ - فؤاد البهى السيد (١٩٧٥) : الأسس النفسية للنمو، الجزء الرابع، دار الفكر العربى، القاهرة.

المراجع الأجنبية

1- **Bell;s Palsy (2002):** Information sitsymptoms of Bell's & Facial Paralysis; Priendt Friendl of 4.

2- **Harre, R., & Lamb R. :** (1986): The Dictionary of Psychological and Clinical Psychology Oxford, Publishing Services.

3. **Kendall P. Mocdonald J.;** (1993): Cognition in the Psychopathology of yourth implications for Treatment sandiego; Academic Press, Inc.

4. **Canparisons & Syntheses, P.:** (1995): Van, No Strand Comp., N,Y.

5. **Mindell, Jodia, Oene, Juditha, Carskadon, Mary A.;** (1995): Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North Adolescent Psychitric Clinics of North America, Vol 8 (4).

6. **Nolan T., & Pless J.B.,** (1987): Emotional Carrelates and Conseaun of Birth defects, J. bediatr.

7. Pertschuch M., (1987): Psychological Considerations in Canio facial de formity, Clin Plast surg.

8. Peter M., (2001) : Differnces in suicide attampts from Adolescence to young adulthood; Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.

9. Rosen Jamesc, Compas, Bruces., Tacy, Barnara; (1993): The Relation among stress Psychological syoptoms and Eating disorder symptpms Aprospective Analysis. International Journal of Eating Disorders.

10. Shontz, F.C.: (1980) : Tz, F. C., Theories about adjustment to having disability, in Cruick shauk, W.M., Psychology of Exceptional Children and youth; 4th ed., N.J. Prentice Hall, Inc, Engle wood cliffs, shap.1



القلق الاجتماعى والعدوانية لدى الأطفال العلاقة بينهما ودور كل منهما فى الرفض الاجتماعى(*)

إعداد :
فاطمة الشريف الكتانى

مقدمة

انطلاقًا من الدراسات الحديثة السابقة فى مجال القلق الاجتماعى والعدوانية، والتى أجرى معظمها فى المجتمع الأمريكى، قامت الباحثة بالبحث الحالى للوصول إلى الأهداف التالية :

(*) بحث حصلت به الباحثة على درجة دكتوراه الفلسفة فى دراسات الطفولة فى قسم الدراسات النفسية والاجتماعية بمعهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس ٢٠٠١، تحت إشراف كل من: أ. د. كاميليا إبراهيم عبد الفتاح الأستاذ غير المتفرغ بمعهد الدراسات العليا للطفولة، وأ.د. أحمد عبدالرحمن أوزى مدير وحدة علم النفس النمائى التربوى فى كلية علوم التربية بجامعة محمد الخامس - المملكة المغربية.

أهداف البحث:

١ ـ البحث في العلاقة بين القلق الاجتماعي والعدوانية (في البيت والمدرسة).

٢ ـ البحث في الفروق بين الأطفال، حسب جنسهم ومستواهم الدراسي، في كل من القلق الاجتماعي والعدوانية.

٣ ـ البحث في الفروق بين أطفال المجموعات السيسيومترية: المرفوضة والمهملة والمحبوبة والمثيرة للجدل والمتوسطة، في كل من القلق الاجتماعي والعدوانية.

عينة البحث:

شملت عينة البحث (٣٦٤ طفلاً) (١٧٩ إناث) (١٨٥ ذكور) تتراوح أعمارهم بين (٩ ـ ١٢ عامًا) وهم من تلاميذ القسمين الرابع والخامس، موزعين على (١١ قسم دراسي) من ٣ مدارس ابتدائية حكومية تقع في أحياء شعبية بمدينة الرباط بالمغرب، ينتمي أغلبها إلى الوسط الاجتماعي المنخفض ـ والمنخفض المتوسط.

أدوات البحث:

١ ـ مقياس القلق الاجتماعي المعدل للأطفال: إعداد (La Greca,1993)، وقد أظهر التحليل العاملي لصورته الأصلية وجود ٣ عوامل هي:

١ ـ الخوف من التقييم السلبي.

٢ ـ التجنب والضيق الاجتماعي الجديد.

٣ ـ التجنب والضيق الاجتماعي العام.

٢ ـ أداة تقييم الطفل لعدوانية أقرانه: وذلك لمعرفة مدى عدوانية الطفل في المدرسة حسب تقدير أقرانه له. وقد أظهر التحليل العاملي وجود نوعين للعدوانية هما، العدوانية المادية والعدوانية العلائقية.

٣ ـ أداة تقييم الأمهات لعدوانية أطفالهن: وهي استمارة موجهة لأمهات أطفال عينة البحث، والهدف منها معرفة مدى عدوانية الطفل في البيت.

٤ ـ مقياس النية العدائية: مجموعة من الحكايات القصيرة الهدف منها معرفة مدى ميل الطفل إلى الانحياز العدائي عند تفسيره لموقف اجتماعي متخيل.

٥ ـ مقياس الترشيحات السيسيومترية: يهدف هذا المقياس إلى تحديد وضعية الطفل الاجتماعية بين جماعة أقرانه في القسم الدراسي، من حيث مدى ميلهم له.

الإجراءات:

تم تطبيق المقاييس بعد تقنينها على أفراد العينة خلال الفترة من (١١) ابريل إلى (٢٤) مايو، وقد تم اختيار هذه الفترة بالذات لأنه يكون قد مضى على مرور العام الدراسي (٨) أشهر، وأصبح التلاميذ يعرفون بعضهم البعض جيدا، حيث أن بعض أدوات البحث تعتمد على الخبرات التي يكونها الأطفال داخل القسم مع أقرانهم.

الأساليب الإحصائية:

معامل الارتباط، اختبار (ت) t.test، تحليل التباين البسيط.

أهم نتائج البحث:

وهذه النتائج سار بعضها في اتجاه توقع الفروض، في حين أن بعضها الآخر قد سار في اتجاه مخالف لتوقعات تلك الفروض، حيث أظهرت النتائج ما يلي:

١ ـ لا توجد فروق ذات دلالة بين الإناث والذكور في القلق الاجتماعي. وأطفال القسم الرابع أكثر ميلا للقلق الاجتماعي مقارنة بأطفال القسم الخامس.

٢ ـ بالنسبة للعدوانية حسب تقدير الأقران، الإناث أكثر ميلاً

للعدوانية العلائقية مقارنة بالذكور، والذكور أكثر ميلاً للعدوانية المادية. ولا توجد فروق ذات دلالة بين أطفال القسمين الرابع والخامس فى ذلك.

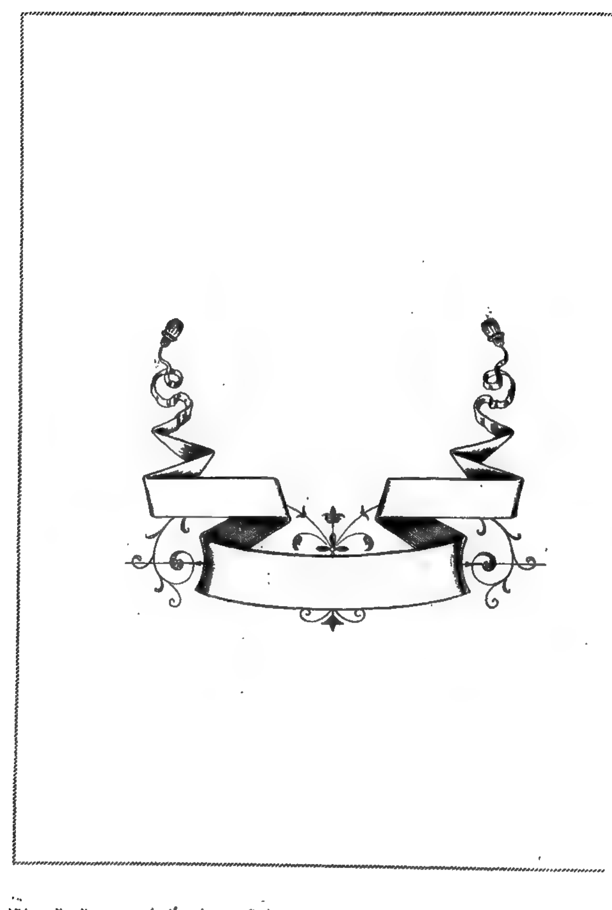
٣- بالنسبة للعدوانية حسب تقدير الأمهات، لا توجد فروق ذات دلالة بين الإناث والذكور.

٤- العلاقة إيجابية دالة بين القلق الاجتماعى وعدوانية الطفل فى البيت. والعلاقة إيجابية بين عدوانية الطفل فى المدرسة وعدوانيته فى البيت.

٥- أطفال المجموعة المهملة أكثر ميلا للتجنب والضيق الاجتماعى العام مقارنة بأطفال المجموعات السيسيومترية الأخرى. وأطفال المجموعة المثيرة للجدل أكثر ميلا للعدوانية يليهم أطفال المجموعة المرفوضة. وتبين أن ملازمة السلوكيات العدوانية لانخفاض درجة ميل الطفل (للتعاون) هى التى تؤدى للرفض الاجتماعى.

٦- عدوانية الطفل فى البيت ترتبط إيجابيا بميله للنية العدائية.





القراءة الخارجية لدى طلاب جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بالدافعية القرائية والاتجاه القرائى والتحصيل الأكاديمى(*)

إعداد :

سعيد الظفرى

قسم علم النفس ـ كلية التربية

جامعة السلطان قابوس ـ سلطنة عمان

مقدمة

أهمية الدراسة :.

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية القراءة الخارجية Independent Reading Or Outside reading. حيث تشير الدراسات إلى ارتباط القراءة الخارجية إيجابيًا بمستوى التحصيل القرائى Reading Achievement (Greaney & Hegarty,) والمهارات اللفظية Verbal Skills (Cutts, 1993) والطلاقة القرائية Reading Flyency (Sanacore, 1994; Taylor, Frye, & Maruyama, 1990) والسرعة فى القراءة Reading Speed (Anderson, Wilson, & Fielding, 1988).

(*) خلاصة دراسة حصل بها الباحث على درجة الماجستير فى علم النفس التربوى من جامعة ويسكنسن ـ ميلواكى بالولايات المتحدة الأمريكية عام ٢٠٠٠

ومن ثم فإنه من المهم استمرار البحث في موضوع القراءة الخارجية خاصة أن هناك عددا قليلا جدا من الدراسات السابقة التى اهتمت ببحث موضوع القراءة الخارجية فى مستوي طلاب الجامعة، سواء فى الدول الأجنبية أو الدول العربية (ومنها سلطنة عمان) التى تندر فيها أمثال هذه الدراسة. وحتى إن وجدت، فالدراسات السابقة اهتمت ببحث نوعية المادة المقروءة والوقت المخصص للقراءة دون الاهتمام بالعوامل التى يمكن من خلالها فهم السلوك القرائي والتنبؤ به.

كما أن الاهتمام بالقراءة الخارجية فى مستوى طلاب الجامعة وبالأخص طلاب كلية التربية نابع من نتائج الدراسات المختلفة التى تشير إلى تأثير عادات القراءة لدى المدرسين فى العادات القرائية لطلابهم (see for example, Nelson, 1989; Whitney, 1996).

أهداف الدراسة وفرضياتها:

جاءت هذه الدراسة فى محاولة للتنبؤ بمستوي القراءة الخارجية لدي الطلاب الجامعيين من خلال ربطها بثلاثة متغيرات: الدافعية القرائية Motivation Reading والاتجاه القرائى Reading Attitude والتحصيل الأكاديمى Academic Achievement.

تم بناء نموذج مقترح للعلاقة بين المتغيرات الثلاثة ومتغير القراءة الخارجية أطلق عليه اسم نموذج القراءة الخارجية Independent Reading Model ويفترض عدة افتراضات:

١ - الدافعية القرائية أقوي متنبئ مباشر للقراءة الخارجية.

٢ - الدافعية القرائية تعمل كوسيط فى العلاقة بين القراءة الخارجية والمتغيرين الآخرين المستقلين: الاتجاه القرائى والتحصيل الأكاديمى.

حاولت الدراسة اختبار هذه الافتراضات فضلا عن الإجابة علي أسئلة متعلقة بكمية الوقت المخصص للقراءة ونوعية المادة المقروءة وأهم معوقات القراءة الخارجية وعلاقة التلفاز بالقراءة الخارجية.

العينة:

تكونت عينة الدراسة من ١٩٧ طالبا وطالبة من طلاب السنة الثانية (العام الجامعى ٩٨/٩٩) فى كلية التربية بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، مثلت الإناث نسبة ٦٧٪ من العينة الكلية.

أدوات القياس وطرق جمع المعلومات:

من أجل اختبار افتراضات النموذج المقترح والإجابة على أسئلة الدراسة الأخرى، قام المشاركون بتسجيل كامل للوقت الذى قضوه فى ثلاثة أنشطة من أنشطتهم المعتادة التى يزاولونها فى الصيف، وهى القراءة الخارجية واستخدام وسائل الإعلام وقضاء الوقت فى أعمال عائلية. كانت مدة التسجيل أسبوعين كاملين فى صيف ١٩٩٩. وتعد طريقة تسجيل الأنشطة اليومية Diaries التى استخدمتها هذه الدراسة من أصدق طرق القياس وأكثرها ثباتا فى دراسة مثل هذه المتغيرات (Allen, Cipielewski, & Stanovich, 1992; Carp & Carp, 1981).

استكمالا لقياس المتغيرات المختلفة التى تضمنتها الدراسة، قام الباحث بتطبيق استبانتين: أحدهما لقياس الدافعية القرائية (Wigfiled & Guthrie, 1997) والآخر لقياس الاتجاهات القرائية (Smith, 1990). وهاتان الاستبانتان ترجما ثم عرضا على محكمين ثم طبقا فى دراسة استطلاعية على عينة أخرى من نفس

مجتمع الدراسة وذلك تمهيدا لاستخدامهما فى الدراسة. كما أن الباحث استخدم المعدل التراكمى الأكاديمى الخاص بالطلاب كمؤشر لقياس التحصيل الأكاديمى.

المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائى (SPSS) من خلال معامل الانحدار والاختبار التالى (T-test) ومعامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة:

جاءت النتائج الدراسة كالتالى:

١ - أيدت النتائج الفرضية الخاصة بالدافعية من حيث كونها متغير قادر على التنبؤ مباشرة بمستوى القراءة الخارجية.

٢ - أشارت النتائج إلى وجود تأثير لمتغير الدافعية القرائية كوسيط فى العلاقة بين القراءة الخارجية والاتجاه القرائى وليس فى العلاقة بين القراءة الخارجية والتحصيل الأكاديمى.

٣ - أشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابى دال إحصائيا بين القراءة الخارجية والدافعية الداخلية بقيمة أعلى مما كانت عليه الارتباطات بين القراءة الخارجية والدافعية الخارجية أو الدافعية الاجتماعية مما يشير إلى أهمية تنمية الدوافع الداخلية.

٤ - أظهرت الدراسة بعض النتائج المهمة حول طبيعة سلوك القراءة الخارجية لدى طلاب جامعة السلطان قابوس خلال أيام الصيف ومن أهمها:

أ - متوسط الوقت المقضى فيه القراءة الخارجية يساوى ٧٥,٦٣ دقيقة يوميا مع عدم وجود فروق بين الجنسين ذات دلالة إحصائية.

ب - أكثر من نصف وقت القراءة الخارجية قضى فى قراءة الكتب (Non-Fiction Books) مع ورود القرآن الكريم فى المرتبة الأولى للكتب المقروءة ، يليه الكتب الدينية باختلاف أنواعها.

جـ - بالمقارنة مع الوقت المتوفر للمشاركين ، فإن الوقت المقضى فيه القراءة بشكل نسبة بسيطة.

٥ - كشفت الدراسة عن عدد من المعوقات التى تمنع الطلاب من القراءة الخارجية والتى كان من أهمها بالترتيب:

أ - أشعر أنى مشغول ولا يوجد لدى وقت للقراءة الخارجية.

ب - عدم توفر المواد المقروءة.

جـ - عدم وجود الرغبة أو الدافعية للقراءة.

د - الاشتغال بأعمال البيت.

٦ - لم توجد أى علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوقت المقضى فيه القراءة الخارجية ووقت مشاهدة التلفاز والذى كان بمتوسط ١٦٤,٥٨ دقيقة فى اليوم.

٧ - بتحليل استجابات العينة لأسئلة مفتوحة حول الدافعية القرائية، قدم الباحث محاور لقياس الدافعية القرائية يمكن استخدامها مستقبلا فى صياغة عبارات استبانه حول الدافعية القرائية.

٨ - طرح الباحث العديد من التطبيقات لنتائج الدراسة، كما قدم مجموعة من الرؤى المستقبلية للبحث (مقترحات لأبحاث أخرى) فى مجال القراءة الخارجية.

المراجع المستخدمة في ملخص البحث:

- Allen, L., Cipielewski, J., & Stanovich, K.E.(1992).Multiple indicators of children's reading habits and attitudes: Construct validity and cognitive correlates. **Journal of Educational Psychology, 84 (4), 489-503.**

- Anderson, R.C., Wilson, P.T., & Fielding, L.G.(1988).Growth in reading and how children spend their time outside of school.Reading **Research Quarterly, 23 (3), 285-303.**

- Carp, F.M., & Carp, A.(1981). The validity, reliability and generalizability of diary data.**Experimental Aging Research, 7 (3), 281-296.**

- Cutts, M.C.(1993).Time for a good book.Independent School, 52, 59-60.

- Greaney, V., & Hegarty, M. (1987).Correlates of leisure-time reading. **Journal of Research in Reading, 10 (1), 3-20.**

- Nelson, R.L.(1989, October). **College students_ views of reading.** Paper presented at the annual meeting of the Great Lakes Regional Reading Association, Cincinnati, OH.(ERIC Document Reproduction Service No .ED 315 730).

- Sanacore, J.(1994).Lifetime literacy through independent reading: The principal is a key player. **Journal of Reading,** 37 (7), 602-607.

- Smith, M.C.(1990).The development and use of an instrument for assessing adults- attitudes toward reading. **Journal of Research and Development in Education,** 23 (3), 156-161.

- Taylor, B.M., Frye, B.J., & Maruyama, G.M.(1990).Time spent reading and reading growth. **American Educational Research Journal,** 27 (2), 351-362.

- Whitney, P.(1996).Influences on grade-five students' decisions to read: An exploratory study of leisure reading behavior.In E.G. Sturtevant & W.M.Linek (Eds.), **Growing Literacy** (pp17-29). The Eighteenth Yearbook of the College Reading Association. Commerce, TX: The College of Reading Association.

- Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1997).Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. **Journal of Educational Psychology, 89** (3), 420-432.

قواعد النشر في مجلة علم النفس

١ ـ يراعى ذكر عنوان المقال، واسم الكاتب، ووظيفته، ومقر الوظيفة.

٢ ـ يراعى عند الكتابة لأول مرة لهذه المجلة، أن يذكر الكاتب المؤهلات وجهة التخرج واسمه الثلاثي.

٣ ـ يجب أن يشفع الكاتب مقاله بقائمة بالمراجع التي رجع إليها رجوعاً مباشراً. ويكون ذكر المراجع على النحو الآتي:

ـ في حالة الكتب، اسم المؤلف كاملاً، عنوان الكتاب، بلد النشر، وسنة النشر واسم الناشر، وتذكر الطبعة إذا لم تكن الأولى.

ـ في حالة المقالات المنشورة في دوريات التخصص، اسم المؤلف كاملاً، عنوان المقال، اسم المجلة، سنة النشر، المجلد، العدد، ثم الصفحات التي يشغلها المقال.

٤ ـ يجب الالتزام بالقواعد المتعارف عليها عالمياً في شكل المقالات التي تقوم أساساً على ذكر الدراسات الميدانية أو التجارب المعملية. فيورد الكاتب مقدمة يحدد فيها مشكلة البحث. ومدى الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ثم يقدم قسماً عن إجراءات البحث يتكلم فيه عن الأدوات والعينة وتصميم الدراسة والأسلوب الذي اتبع في استخدام الأدوات وجمع البيانات، ثم يفرد قسماً لتقديم النتائج ومناقشتها.

٥ ـ في المقالات النظرية يراعى أن يبدأ الكاتب بمقدمة يعرف فيها مشكلة البحث. ووجه الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ويقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يقدم كل قسم فكرة أو جزءاً من الموضوع قائماً بذاته.

٦ ـ يراعى في المقالات النظرية والتجريبية/ أو الميدانية على حد سواء. الاقتصاد الشديد في نشر المادة الإحصائية في صورتها الرقمية ويمكن الاسترشاد في ذلك بنماذج المقالات التي تنشر في مجلة الـ Amercian Psychologist الصادرة عن جمعية علم النفس الأمريكية، أو مجلة Bulletin الصادرة عن جمعية علم النفس البريطانية. وتوضح عشرات المقالات المنشورة في هاتين المجلتين أن العبرة ليست بكثرة الأرقام والجداول، وإنما العبرة بوضوح مشكلة البحث وتحددها أمام الكاتب، وبحسن الاستيعاب لتراث الدراسات التي سبق أن تناولت أطرافاً من هذه المشكلة، وبوجود رؤية جديدة، أو معان جديدة، لدى الكاتب يسهم بها في تطوير النظر إلى هذه المشكلة.

٧ ـ تعرض المادة المقدمة للمجلة على محكّمين متخصصين، وذلك على نحو سرى، لتقدير الصلاحية للنشر، وتقوم إدارة المجلة بإخطار الباحثين والمؤلفين بالنتيجة دون الإفصاح عن شخصية المحكمين.

وتورد المجلة في ردها على المؤلفين آراء المحكمين ومقترحاتهم إذا كان المقال في حال يسمح بالتصحيح والتعديل، أما إذا لم يكن فتحتفظ المجلة بحقها في رد المقال إلى صاحبه والاعتذار عن النشر دون إبداء الأسباب.

٨ ـ يراعى في أحجام المقالات أن تكون أحجاماً معتدلة، بحيث تتراوح بين ثلاثة آلاف وتسعة آلاف كلمة، هذا بخلاف قائمة المراجع.

٩ ـ ترحب المجلة بالجهود العلمية البناءة لجميع الزملاء المتخصصين في دراسات السلوك والخبرة البشرية، سواء كانوا من علماء النفس، أو من التربويين، أو من الأطباء النفسيين، والأخصائيين الاجتماعيين، وعلماء الاجتماع وكل من تسمح تخصصاتهم بإثراء زاوية النظر العلمية إلى السلوك والخبرة البشرية.

١٠ ـ لغة النشر في المجلة هي اللغة العربية، وتهيب إدارة المجلة بالزملاء جميعاً أن يعنوا بسلامة اللغة عناية خاصة، سواء من حيث صحة المفردات، وسلامة التراكيب، وسلامة الأسلوب.

وعندما يشار إلى أسماء بعض الأعلام الأجانب يوضع اسم العالم باللغة الأجنبية إلى جوار كتابته بالعربية في سياق النص. وهذا في حالة ذكر اسم هذا العالم للمرة الأولى، فإذا ورد اسمه في السياق بعد ذلك يكتفى بكتابة الاسم بالعربية.

وعندما يرى الكاتب أنه يضع ترجمة عربية لمصطلح أجنبي لم يستقر الرأى على وضع ترجمة محددة له ففي هذه الحالة يضع رقماً صغيراً فوق الكلمة العربية ويضع المصطلح بلغة أجنبية في الهامش هذا في المرة الأولى لذكر المصطلح.

فإذا عاد الكاتب إلى ذكره مرة ثانية فيكتفى بالترجمة العربية الواردة في السياق.

١١ ـ الإشارة إلى المراجع في سياق النص تكون بذكر اسم المؤلف وسنة النشر بين قوسين في الموضع المناسب. ويكون ترتيب المراجع في القائمة الواردة في نهاية المقال حسب الترتيب الأبجدى لأسماء المؤلفين.

ويفرق في قائمة المراجع بين العربي منها والأجنبي وبالتالي توضع قائمتان (إذا لزم الأمر) الأولى هي قائمة المراجع العربية، والثانية تشمل قائمة المراجع الأجنبية.

١٢ ـ لا تنشر المجلة مواد سبق نشرها باللغة العربية في مجلة أو كتاب في أى مكان في الوطن العربي.

١٣ ـ لا تنشر المجلة مواد مستمدة مباشرة من رسائل الماجستير والدكتوراه.

رجاء

ترجو إدارة المجلة السادة الكتاب المتعاملين معها بكتابة اسمائهم ثلاثية وعناوين محلات إقامتهم طبقا للبيانات المدونة ببطاقاتهم حفاظا على حقوقهم المالية عند صرف مكافآتهم .

• تنويه

ترجوادارة المجلة الأقلال من الجداول كما هو مذكور في التعليمات وإلا سنضطر آسفين لعدم نشر الابحـاث

رجاء

ترجـو إدارة المجلة السـادة الكتـاب المتـعـاملين معـهـا بإرسال نسخة من الدراسات والأبحاث المراد نشرها بالمجلة على ديسك كـمـبـيـوتر. (آبل مـاكنتـوش)

علم النفس



مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب

الأسعار في البلاد العربية والأجنبية

الكويت ديناران، البحرين ١٤٠٠ فلس، سوريا ٥٦ ليرة، لبنان ٣٠٠٠ ليرة، الأردن دينار ونصف، السعودية ٢٤ ريالاً، السودان ٩٥٠ قرشاً، تونس ٣٠٠٠ مليم، الجزائر ٥٦ ديناراً، المغرب ٢٥ درهماً، الجمهورية اليمنية ٤٠ ريالاً، ليبيا ٣,٢٠٠ ديناراً، الدوحة ١٤ ريالاً، الامارات ١٤ درهماً، غزة القدس ٧٠٠ سنت، سلطنة عمان ١٥٠٠ بيزة، لندن ٤٠٠ بنس، نيويورك ١٠٠٠ سنت.

الإشتراكات

* من الداخل

عن سنة (٤ أعداد) ١٠,٨٠ عشرة جنيهات وثمانون قرشاً، شاملة مصاريف البريد وترسل الاشتراكات بحوالة بريدية أو شيك باسم الهيئة المصرية العامة للكتاب.

* من الخارج

عن سنة (٤ أعداد) ٢٠ دولاراً للأفراد، ٣٨ دولاراً للهيئات مضافاً إليها مصاريف البريد، البلاد العربية ٨ دولار وأمريكا وأوروبا ٢٤ دولاراً.

* المراسلات

مجلة علم النفس ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب
ـ كورنيش النيل ـ رملة بولاق ـ القاهرة
تليفون ٧٧٥٣٧١ ـ ٧٧٥٠٠٠
الهيئة المصرية العامة للكتاب

علم النفس

مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب